

**QUÉ LES INTERESA
A LOS ALUMNOS DE LA ESCUELA**

ANTONIA LÓPEZ MARTÍNEZ

94701 LGB
QUE
029190587



**Grupo de Investigación Educativa
Universidad de Sevilla**

© Grupo de Investigación Educativa. Universidad de Sevilla

© Antonia López Martínez

I.S.B.N.: 84-600-9523-1

Depósito Legal: SE-635-99

Imprime: KRONOS sa

Conde de Cifuentes, 6. Sevilla

Telf.: 95.441.19.12 - Fax: 95.441.17.59

A Jesús, mi hijo

INDICE GENERAL

INTRODUCCIÓN

7

CAPÍTULO I: CONTEXTUALIZACIÓN DE LOS INTERESES CURRICULARES

1. Marco teórico de la investigación	13
2. Planteamiento de la investigación	18
3. Los intereses curriculares en el marco teórico y de investigación. Revisión literaria	20
3.1. Conceptualización del término interés	21
3.2. Aproximación al concepto de interés	26
3.3. Fuentes del interés	33
3.4. Características principales del interés	34
4. Contextualización del término interés en el ámbito educativo	35
4.1. El interés entre la educación y el proceso de desarrollo natural	39
4.2. El interés entre la educación y el proceso de desarrollo cultural y social	40
5. Investigaciones sobre los intereses y el interés de los alumnos	42
5.1. Investigaciones sobre los intereses de los alumnos	42
5.2. Investigaciones sobre el interés de los alumnos en: la escuela, el profesor y las materias escolares	49
6. Evolución de los intereses y características del niño de 8 a 10 años	59
6.1. Evolución de los intereses	59
6.2. Características de los intereses del niño de 8 a 10 años	64

CAPÍTULO II: PROCESO METODOLÓGICO

1. Objetivos de la investigación	71
2. Hipótesis de la investigación	72
3. Diseño de la investigación	73
4. Población y muestra	76
4.1. Población	76
4.2. Muestra	82
5. Descripción de las variables	87
5.1. Variables personales	87
5.2. Variables familiares	91
5.3. Variables académicas	97
5.4. Variables institucionales	100
5.5. Variables contextuales	102



6. Técnicas e instrumentos de la investigación	103
6.1. Elaboración del cuestionario de intereses curriculares en la Educación Primaria (CICEP)	106
6.2. Aplicación del cuestionario de intereses curriculares en la Educación Primaria (CICEP)	113
7. Análisis de los datos	114

CAPÍTULO III: RESULTADOS DEL ANÁLISIS DE LOS DATOS

1. Justificación del análisis de los resultados	123
2. Validación del cuestionario de intereses curriculares en la Educación Primaria (CICEP)	123
2.1. Soluciones factoriales	124
2.2. Prueba de fiabilidad o consistencia interna	130
3. Análisis de cada dimensión de intereses curriculares	133
3.1. Dimensión de Aprendizaje instructivo	133
3.2. Dimensión Formativa	146
3.3. Dimensión Conocimiento del Medio Natural	159
3.4. Dimensión Conocimiento del Medio Social	169
3.5. Dimensión Artística	178
3.6. Dimensión Lingüística	187
3.7. Dimensión Metodológica	193
3.8. Dimensión Religiosa	203
4. Análisis de los intereses evocados	212

CAPÍTULO IV: CONCLUSIONES DE LA INVESTIGACIÓN

1. Conclusiones generales	233
2. Implicaciones de la investigación	247
3. Limitaciones de la investigación	252

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	255
-----------------------------------	-----

ANEXOS.

1. Cuestionario de Intereses Curriculares en la Educación primaria (CICEP)	273
2. Muestra poliestratificada de alumnos distribuida por distritos y centros públicos y concertados	287

INTRODUCCIÓN

Esta investigación nace como consecuencia de la inexistencia, en estos momentos, de información sobre los intereses curriculares de los alumnos pues, a pesar de ser reconocida su importancia en el aprendizaje y procesos cognitivos, por notables pedagogos del pasado y de la actualidad, y además de considerarse como la meta fundamental de la enseñanza escolar, aún no se sabe, como muy bien dice Jackson (1994, p.85), "cuáles son las consideraciones de los niños acerca de su experiencia escolar". Y aunque investigaciones recientes (Reninger, Hidi y Krapp, 1992), han confirmado lo que desde hace mucho tiempo se venía asumiendo que "la gente trabaja más duro y aprende más con tareas relacionadas con sus intereses que con otras" (cfr. Tobías 1994, p.38), muy pocas veces han sido abordados los intereses curriculares como tema de estudio, si bien consideramos que la preocupación por conocer los intereses de los alumnos hacia el currículo escolar aumenta cada vez más, a medida que se comprueba la dificultad que representa para ellos alcanzar los objetivos educativos en una sociedad cada vez más exigente.

Es necesario, por tanto, que los profesores conozcan cuáles son los intereses curriculares de sus alumnos y los factores más influyentes en ellos, para que puedan ser tenidos en cuenta en la planificación curricular y poder conectarlos con la enseñanza. En ese sentido el Libro Blanco (1989, p.113), recomienda "unos

planteamientos globalizadores e interdisciplinarios como los que promueven las áreas de conocimiento y experiencia [que] dan cabida en el aula a las dimensiones más relevantes de la vida cotidiana y a los temas de interés más concretos del alumnado".

Actualmente, estamos asistiendo a un desarrollo espectacular de la información y según se recoge en el informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la educación para el siglo XXI, presidida por Delors (1996, p.162), "los niños llegan a clase cada vez más marcados por la impronta de un mundo real o ficticio que sobrepasa ampliamente los límites de la familia y del vecindario. Los mensajes de diversa índole –esparcimiento, información, publicidad– transmitidos por los medios de comunicación compiten con lo que los niños aprenden en las aulas o lo contradicen". Debido a esta situación, los adultos que conviven con el niño deben jugar un papel decisivo y concretamente, los profesores deben abordar de forma directa sus problemas afectivos, entre los que destacamos el de los intereses curriculares, pues necesariamente, la escuela debe conocerlos y sin caer en unas críticas negativas, valorarlos y hacer partícipe al alumno de los logros conseguidos. Siendo ratificado por Schiefele (1990, p.15) cuando afirma que "una escuela que no se preocupe por conocer y desarrollar los intereses, se toma vaga preocupación por su obligación de enseñanza. Porque si tiene esa obligación exige justamente, que los alumnos y alumnas se interesen por los objetos que les ofrecen a través del menú curricular". Por todo ello consideramos necesario reflexionar sobre la importancia de preparar a quienes han de ser el futuro de nuestra sociedad y debería convertirse en una tarea primordial por parte de todos, pues tanto en la familia como en la educación básica es donde se fraguan los intereses curriculares que durarán toda la vida.

En el Libro Blanco, para la Reforma del Sistema Educativo (1989, p.95) se establece como uno de los criterios de calidad de enseñanza "la capacidad de la

escuela para adaptarse a las peculiaridades e intereses individuales de los alumnos, incluidos los de quienes tienen necesidades educativas específicas". Y más adelante dice que "la escuela ha de estar abierta al entorno y aprovechar sus recursos, facilitando en todo caso que los alumnos puedan integrar sus experiencias escolares y las experiencias que les proporciona el medio en que viven" (p. 115).

Actualmente, la LOGSE preconiza una adaptación de los programas al entorno, permitiendo una mayor atención a las diferencias individuales del alumnado. Así, en el Real Decreto 1344/1991, de 6 de septiembre por el que se establece el currículo de la Educación Primaria se recoge que "es preciso, ante todo, que los equipos docentes elaboren para la correspondiente etapa proyectos curriculares de carácter general, en los que el currículo establecido se adecue a las circunstancias del alumnado, del Centro educativo y de su entorno sociocultural" porque "la educación obligatoria se propone favorecer que el niño realice los aprendizajes necesarios para vivir e integrarse en la sociedad de forma crítica y creativa, procurando que este proceso de enseñanza y aprendizaje le resulte gratificante. De esta forma se pretende conseguir el desarrollo integral de la persona".

Igualmente, el texto de la Convención Internacional sobre derechos del niño, aprobado por la Asamblea General de las Naciones Unidas el 20 de noviembre de 1989 y en España el 26 de noviembre de 1990 (Revista Española de Pedagogía enero-abril 1992, nº 191), se alude en el art. 29, a los derechos del niño, al desarrollo de su personalidad, de sus aptitudes, capacidad física y mental, respecto a los derechos humanos y libertades fundamentales; respecto a los padres y a la propia identidad cultural, idioma y valores. Con ello, se están proclamando los objetivos de la formación del niño respetando sus intereses que vendrán determinados por sus características individuales.

Además regulados en Andalucía los equipos de orientación educativa por Decreto 213/1995, de 12 de septiembre de 1995, entrado en vigor el 29 de noviembre, establece entre las funciones generales a desarrollar por los equipos de orientación educativa "asesorar al profesorado en el tratamiento educativo de la diversidad de aptitudes, intereses y motivaciones de los alumnos y alumnas y colaborar en la aplicación de las medidas educativas oportunas" (p. 28)

Por todo ello, conocer y tener en cuenta los intereses curriculares de los alumnos, además de ser un principio básico a nivel de política educativa, es así reconocido por todos los especialistas de la educación, tanto clásicos como modernos y constituye una de las tareas prioritarias y necesarias en nuestras escuelas, si queremos llevar a cabo diseños curriculares y programaciones de aula personalizadas.

A juicio de Tonucci (1994) estudiar los intereses de los alumnos significa desde el punto de vista pedagógico y psicológico, reconocer que los niños tienen unos conocimientos y por consiguiente hay que empezar el trabajo escolar por aquello que conocen realmente sobre el tema propuesto, es decir significa trabajar siempre sobre lo cercano, lo que se conoce. A este respecto señala Gimeno (1988, p.297) que "la renovación pedagógica en lo que va de siglo, lo que se ha entendido como pedagogía progresista o progresiva, cabalga sobre la idea de hacer una escuela más adaptada a los intereses del alumno con un trato más humanizado donde se relativice la importancia de sus contenidos. Este bagaje es el ejemplo de un marco desde el que se quiere modelar la práctica pedagógica". Creemos por ello que los Proyectos Curriculares deben considerar los métodos que mejor respondan para el desarrollo de los procesos cognitivos y dimensiones afectivas de los alumnos y el programa de estudios debe ofrecer oportunidades numerosas para que el alumno resuelva problemas y aplique los contenidos a situaciones que

van más allá de la repetición y memorización, y desarrolle un aprendizaje significativo.

El estudio de los intereses curriculares es el tema que aquí presentamos, y diseñamos este trabajo con dos intenciones claras: una, conocer cuáles son los intereses de los alumnos hacia la escuela y currículo que en ella se imparte y, otra, conocer la relación entre esos intereses y una serie de variables personales, familiares, académicas, institucionales y contextuales, así como su evolución a través de los niveles de 3º, 4º y 5º de la Educación Primaria.

Por consiguiente, los motivos que originaron este estudio por nuestra parte fueron, por un lado, la importancia que en el diagnóstico inicial de los alumnos tiene el ámbito afectivo, lugar donde se ubican los intereses, y la escasez de instrumentos para buscar información acerca de ellos y, por otro, los comentarios de los profesores referidos a la apatía y el aburrimiento que mantienen los alumnos en las clases. Como sabemos que es difícil encontrar a alguien que no esté interesado en alguna cosa y en el ámbito escolar no debe suceder de otra manera, nos propusimos a través de este estudio conocer cuáles son los aspectos del currículo que realmente interesan a los alumnos y poder tenerlos en cuenta en el diseño, desarrollo y evolución de los procesos didácticos-organizativos, posibilitando que el aprendizaje conecte de un modo real con sus intereses curriculares, lo que supone separarles de un currículo excesivamente prescriptivo.

La investigación la hemos estructurado en tres partes bien diferenciadas: la primera está dedicada a recopilar información sobre el interés seleccionando estudios que nos faciliten la clarificación del concepto de interés, e investigaciones realizadas directa o indirectamente sobre el tema que nos ocupa. Analizamos también las diferencias de este concepto con otros que le son afines, así como sus fuentes y características principales y, seguidamente, informamos sobre cómo se

ha entendido la contextualización del término interés en el ámbito educativo. Finalizamos esta primera parte describiendo las investigaciones que sobre los intereses y el interés de los alumnos por la escuela, el profesor y las materias escolares se han realizado.

En la segunda parte describimos la metodología empleada en la investigación partiendo de la exposición de los objetivos a alcanzar y la definición de las hipótesis de partida, y, a continuación, damos a conocer el diseño de la investigación, el estudio de la población y la selección de la muestra. Posteriormente describimos por ámbitos las variables que vamos a analizar y, finalmente, destacamos las técnicas e instrumentos que se van a utilizar y cómo se lleva a cabo la elaboración del cuestionario y el análisis de los datos.

Incluimos en un tercer apartado los resultados correspondientes al análisis factorial a través de las pruebas de validez y fiabilidad. Analizamos cada una de las dimensiones de intereses obtenidas del análisis factorial, y los resultados de las relaciones de dependencia entre las variables.

Finalmente, presentamos las conclusiones de nuestra investigación en relación a los objetivos y a las hipótesis planteadas y en función a los resultados obtenidos, realizamos algunas consideraciones importantes en cuanto a sus limitaciones y posibles relaciones.

Este libro trata los intereses curriculares y sus aspectos influyentes de los ámbitos: personal, familiar, académico, intelectual y contextual. Examina estos aspectos y sus consecuencias para la enseñanza y pensamos, por tanto, que pudiera ser de utilidad a todos los profesores que se encuentran en la etapa de la Educación Primaria y aquellos alumnos de doctorado que actualmente se inicien en esta línea de investigación.

CAPÍTULO I

CONTEXTUALIZACIÓN DE LOS INTERESES CURRICULARES DE LOS ALUMNOS

1. MARCO TEÓRICO DE LA INVESTIGACIÓN

La complejidad de cualquier investigación en el ámbito de la educación hace difícil definir su marco teórico por la multiplicidad de disciplinas que aportan sus conocimientos, tanto en el planteamiento como en el desarrollo de la misma. No obstante cualquier trabajo ha de ir acompañado de un marco de referencia que delimite y fundamente el problema, y así lo reconocen entre otros Taylor, (1986); Goetz y LeCompte, (1988).

En nuestro caso, para llevar a cabo la investigación sobre los Intereses Curriculares en los alumnos de la Educación Primaria nos hemos basado en la Didáctica y en la Organización Escolar, que nos ponen de relieve la importancia del interés y de los intereses de los alumnos como factor imprescindible en el aprendizaje y criterios de calidad educativa, y fundamentalmente, en las siguientes fuentes teóricas dentro de las cuales se inscribe:

1. La línea de investigación centrada en los alumnos pues nuestro trabajo se refiere a ellos.
2. La Psicología Evolutiva, dado que los sujetos de nuestro estudio se encuentran en edades comprendidas entre los 8 y los 10 años.
3. La teoría del interés, en tanto en cuanto nuestra investigación se ocupa de un aspecto muy concreto del ámbito afectivo, como el de los intereses.
4. Las aportaciones de autores que tienen una concepción global del currículo, pues al tener en cuenta la complejidad que presentan los

intereses de los alumnos no hemos pretendido, porque rebasaría los límites de nuestra investigación y los de nuestra propia especialidad, abarcarlos de forma general sino sólo los referidos al ámbito curricular.

Al considerar las diferentes líneas de investigación centradas en el alumno, hemos podido constatar, que dentro del ámbito de la Didáctica y, de la Organización Escolar se ha concedido más importancia al paradigma mediacional centrado en el profesor que al referido al alumno. Por ello, una gran parte de las investigaciones sobre el tema de los intereses son de naturaleza psicológica, encuadrándose dentro del grupo de características escolares de la motivación, que, según Schiefele (1993) poseen una importancia significativa para el aprendizaje.

Como ya se dijo, nuestro estudio se centra en los alumnos de 8, 9 y 10 años y, en este sentido hemos considerado las clasificaciones más difundidas desde el ámbito de la Psicología por diferentes autores, tales como (Vermeylem, 1928; Claparède, 1935; Hernández Ruiz, 1965; Navarro Pavía, 1966; Gesell, 1972; Debesse, 1973) entre otros, cuyas teorías sobre los distintos estadios evolutivos han contribuido a la fundamentación teórica de nuestra investigación.

Al ser el tema de los intereses la finalidad de nuestra investigación, la consulta de las escasas obras escritas sobre el tema nos ha llevado a revisar esta teoría del interés desde sus orígenes, que todos coinciden en reconocer que se encuentra en la obra de Herbat *Pedagogía del interés*, pasando por los autores de la Escuela Nueva y, más en nuestros días la de (Hernández Ruiz, 1965; Super, 1967; Dupont, 1979; Schúkina, 1968; Krapp, 1992 y Schiefele 1992, 1993 y 1996). Todos ellos han servido como marco teórico sobre la concepción de los intereses, porque consideran que conocer las ideas de partida que poseen los escolares es importante para poder conectar con la visión que tienen del mundo y, así, poder aproximarse a una visión más científica de la realidad. Es evidente que en el aprendizaje del alumno se deben considerar los intereses, las actitudes,

los valores, las normas, los procedimientos, y no debe quedar reducido a una serie de conocimientos previos. En este sentido

"La aportación del alumno al proceso de aprendizaje no se limita a un conjunto de conocimientos previos, sino que incluye también actitudes, motivaciones, etc (...). Una interpretación radicalmente constructivista de la enseñanza y del aprendizaje no puede ignorar estas aportaciones, que impregnan en su totalidad los esquemas de conocimiento del alumno y condicionan sin duda su actualización y su utilización en las situaciones de enseñanza y aprendizaje" (Coll, 1990b, p. 447).

Por ello, si conocemos el significado que los alumnos dan a la escuela como miembros de la institución escolar, podemos contrastar los significados que construyen del mundo que les rodea de un modo activo en función de sus experiencias, vivencias, actitudes e intereses. Como afirman Rodrigo, Rodríguez y Marrero (1993):

"El individuo no construye su representación en solitario ni sobre la base de experiencias idiosincrásicas, sino que el hecho de que forma parte de grupos y clases sociales introduce elementos supraindividuales en el estudio de sus representaciones (...). Suele tener lugar en un contexto de relación y de comunicación interpersonal (formatos de interacción) que trasciende la dinámica interna de la construcción personal" (p. 51-52).

Por su parte, Schúkina (1968) llegó a afirmar que "la situación emocional que "predispone" a los escolares a la actividad cognoscitiva la integran los factores más diversos, relacionados tanto con el contenido de la materia objeto de estudio como con el proceso de la actividad del alumnado y del maestro, y con los compañeros de clase. El conjunto de todos estos factores produce en la

actividad el correspondiente tono emocional, lo que tiene excepcional importancia para el fortalecimiento de los intereses" (p. 79-80).

San Fabián (1993, p.9), en base a las afirmaciones de las diferentes teorías fenomenológicas dice que "coinciden en afirmar que los individuos actúan no en base a como el mundo es, sino en base a su percepción del mismo", por ello es importante investigar acerca de los intereses de los alumnos para conocer sus manifestaciones y, por tanto, es fundamental considerar las investigaciones realizadas en esta línea de investigación. Por nuestra parte, somos conscientes de la influencia considerable que investigaciones de este tipo ejercen en el fortalecimiento de la enseñanza y en el desarrollo del aprendizaje, debido a que la enseñanza puede comprenderse mejor, y perfeccionarse, si conocemos con anterioridad sus manifestaciones y los efectos que producen los pensamientos, sentimientos y emociones de los alumnos en su formación, pues, como bien dice Wittrock "la enseñanza no basta para lograr un rendimiento elevado (...). La enseñanza ejerce su influencia en el rendimiento a través de los procesos motivadores de los alumnos, que pueden controlar directamente éstos como el docente, u otras personas o factores" (p. 564). Por tanto, señala Pérez Gómez (1983) que ni la Didáctica ni la Organización Escolar deben limitar el análisis de esta variable [alumno] a los resultados meramente académicos y de agrupamiento, dado que la enseñanza no es causa directa ni exclusiva del aprendizaje escolar y, lo que sería deseable es que se organizara la enseñanza en función con el modo de aprender y de construir los conocimientos que tienen los alumnos y las alumnas (Coll, Pozo, 1992 y Coll, 1993).

Desde el ámbito Didáctico y Organizativo nos vamos a centrar en el estudio de los intereses curriculares, principalmente los que manifiestan los alumnos sobre la escuela, el profesor y las materias escolares en diferentes niveles educativos, a través del significado que ellos dan a las tareas escolares. Pues el currículo

según Gimeno (1988), puede analizarse desde diferentes ámbitos dado que no es una realidad abstracta al margen del sistema educativo en el que se desarrolla y para el que se diseña. Por ello dice que "el currículum en su contenido y en las formas a través de las que se nos presenta y se les presenta a los profesores y a los alumnos, es una opción históricamente configurada, que se ha sedimentado dentro de un determinado entramado cultural, político, social y escolar; está cargado tanto de valores y supuestos que es preciso descifrar. Tarea a cumplir tanto desde un nivel de análisis politicosocial, como desde el punto de vista de su instrumentación "más técnica", descubriendo los mecanismos que operan en su desarrollo dentro de los marcos escolares" (p.18).

Dentro de la Educación Obligatoria con el concepto de currículum se pretende reflejar el esquema social, formativo y cultural que tiene la institución escolar. Nosotros, al hablar de currículum, nos referimos a los pensamientos, sentimientos, ritos y costumbres que envuelven a las instituciones educativas y no se pueden separar de los intereses de los alumnos. Así, pues consideramos los intereses curriculares como el significado que éstos dan a las tareas escolares como miembros de la institución escolar, significado que lógicamente está mediatizado por el contexto organizativo.

Sabemos, pues, que entre los aspectos intelectuales y emocionales de la actividad cognoscitiva que realiza el alumno en sus tareas curriculares hay una relación muy estrecha, y, cuando a los alumnos se les exige determinados conocimientos de acuerdo con el programa, dice Schúkina (1968, p.93) que "no debemos olvidar que el fortalecimiento del tono emocional del trabajo individual de cada uno favorece siempre la activación de sus conocimientos ". Es evidente que el sentimiento que experimenta el escolar y todos los aspectos relacionados con el currículum oculto es lo que hace que se consoliden los intereses curriculares y al mismo tiempo que se desarrollen a través del estudio altamente positivo del

alumno. Debido a que los procesos de pensamiento motivadores de los estudiantes pueden aumentar la comprensión del aprendizaje durante la enseñanza ya que median entre la enseñanza que reciben y los resultados de aprendizaje que alcanzan al término de la misma, es por consiguiente, importante conocer primero los intereses curriculares en sus manifestaciones, como medio de hacer más eficaz la enseñanza y el desarrollo de su aprendizaje, pues es difícil pensar que pueda plantearse una perspectiva crítica sobre una realidad aún no conocida. Así, pues, vamos a conocer primero cuáles son los intereses curriculares de los alumnos y, a continuación, estudiaremos la influencia de un conjunto de factores en dichos intereses.

2. PLANTEAMIENTO DE LA INVESTIGACIÓN

El problema que aquí planteamos surge de la necesidad de averiguar cómo consideran los propios niños su experiencia escolar con el fin de "conectar con los problemas reales que sienten los profesores" (Gimeno, 1989, p. 176). Todos sabemos que el objetivo fundamental de la escuela es asegurar la transmisión de un conjunto de conocimientos, habilidades, actitudes, valores, normas que la sociedad determina básicos para el desarrollo de los niños, por ello dice Jackson (1994, p.45) en su famosa obra *La vida en las aulas* que "los niños permanecen en la escuela largo tiempo, que el ambiente en que operan es muy uniforme y que están allí tanto si les gusta como si no". Dado que no existe otra actividad que ocupe tanto tiempo del niño como su asistencia a la escuela, es importante conocer sus intereses, porque sabemos que tales vivencias influyen y se consolidan en opiniones, contribuyendo al desarrollo de su personalidad que, en parte, viene determinada por la formación de tales intereses. Con tal finalidad, es aconsejable que en lo posible se trate de acomodar el currículo a las necesidades e intereses de los estudiantes.

Por nuestra parte, hemos podido constatar que en el Centro Escolar pocas veces son tenidos en cuenta los rasgos y tipologías diferenciados de los alumnos. Consideramos junto con Álvarez (1993) que algo está fallando en la organización del Sistema Educativo Español, pues, como él bien dice "las programaciones se realizan en abstracto, sin conocer previamente las características individuales y sociales del grupo que va a ser el sujeto de la Educación y el Aprendizaje" (p. 24). Entendemos que conocer los intereses curriculares de los estudiantes es conocer algo sobre el "aprendizaje significativo". Así pues, Binney (cfr. Terman 1965, p.53) dice que "el niño aprenderá mejor aquello que más le interesa, de ahí que sea ventajoso para el maestro conocer los intereses del niño y apelar a él a través de sus intereses", y es este conocimiento el que se erige en eje de nuestro problema de investigación que concretamos en las siguientes preguntas:

- a) ¿Qué intereses curriculares tienen los alumnos de 3º, 4º y 5º de la Educación Primaria de Sevilla?
- b) ¿Hay relación entre los intereses curriculares y las características de los alumnos?
- c) ¿Ha habido cambios en los intereses curriculares al promocionar del nivel tercero a cuarto y a quinto?, o dicho de otra manera, ¿tienen los mismos intereses acerca del currículo escolar los niños/as cuando tienen ocho, nueve y diez años?

Las respuestas a estas cuestiones dan lugar a los siguientes supuestos:

1. Los intereses curriculares se originan y se desarrollan fundamentalmente en interacción con el medio escolar, y coincidimos con Schúkina (1968, p.14), al reconocer que "los intereses de los individuos dependen directamente de los intereses colectivos: al margen de la vida colectiva, de la actividad y de las relaciones con el medio no pueden desarrollarse los intereses".

Como consideramos que van a venir determinados por las características personales, familiares, académicas, institucionales y contextuales de los alumnos nos planteamos que:

2. El sexo está relacionado con los intereses curriculares.
3. La edad está relacionada con los intereses curriculares.
4. El número de hermanos se relaciona con los intereses curriculares.
5. El status profesional de los padres guarda relación con los intereses.
6. La calificación académica está relacionada con los intereses curriculares.
7. El tipo de colegio está relacionado con los intereses curriculares.
8. El distrito donde se ubica el colegio se relaciona con los intereses curriculares.

Así, pues, si están determinados por una serie de variables que interactúan entre sí, y, teniendo en cuenta que no se aprende de la misma manera en todas las edades debido a que "la capacidad de formar conocimientos nuevos está determinada por el nivel de desarrollo del sujeto" (Delval, 1991, p.107), consideramos el último supuesto:

9. A medida que crecen y se sistematizan sus conocimientos, sus intereses se hacen más profundos. Así pues, dice Morózova, "a finales de 3º y durante el 4º grado, le atraen no sólo los hechos sino sus relaciones y sus causas, le interesa la asignatura en su conjunto, con todo lo específico de su contenido" (cfr. Schúkina 1968, p.28).

3. LOS INTERESES CURRICULARES EN EL MARCO TEÓRICO Y DE INVESTIGACIÓN. REVISIÓN LITERARIA

Siguiendo a Fox (1987), la revisión de la literatura la hemos dividido en dos grandes apartados que hacen referencia, por un lado, a la bibliografía en torno a los temas que fundamentan nuestro marco teórico, y por otro, a la bibliografía referida a las investigaciones realizadas sobre intereses de los alumnos. Aunque comenzamos nuestra revisión de la literatura con la lectura de las obras referidas a los paradigmas de investigación Didáctica y, dentro de ellos a los denominados

mediacionales centrados en los alumnos (Pérez Gómez, 1983; Wittrock, 1990), por constituir el marco genérico de nuestra investigación, así como con la de las obras que se refieren a la importancia de los estudios longitudinales, por ser éste el modelo de investigación descriptiva que hemos seguido en nuestro estudio (De Miguel, 1988; Serrano, 1988; Peralta y Narbona, 1991), rápidamente nos centramos en aquéllos que de forma específica hacen referencia a nuestro tema de investigación.

3.1. Conceptualización del término interés

La revisión bibliográfica sobre el complejo tema de los intereses la inicio durante el curso de doctorado que sobre "*Los intereses de los alumnos como base para la enseñanza*", realicé para la obtención de la suficiencia investigadora en el curso 1989-90. En él tuve mi primer contacto con las obras clásicas, que más adelante comentaré, de Herbart, Decroly, Hernández Ruiz, Super y Dupont. Fue precisamente la lectura de las fuentes utilizadas por este último autor las que me llevaron a la consulta de la revista *Journal of Vocational Behavior*, que dedica amplio espacio a la psicología de los intereses, si bien no obtuvimos ningún resultado satisfactorio, pues las 54 referencias que encontramos iban todas dirigidas a los intereses vocacionales y profesionales de los adultos y adolescentes y, por tanto, no estaban relacionadas directamente con el tema de nuestra investigación. Igualmente, consultamos la base de datos PSICLIT, utilizando los descriptores "interest y child", obteniendo 22 referencias, pero nuestra búsqueda tampoco fue demasiado fructuosa.

Más adelante examinamos la base de datos ERIC (Educational Resources Information Center), y aunque nos proporcionó pocos resultados, debo admitir que a través de ella pudimos conocer el interesante artículo escrito en alemán en (1986) *Grundzüge einer pädagogischen interessentheorie* (Rasgos fundamentales

de una teoría pedagógica del interés), a través del cual contactamos con los autores Prenzel, Krapp y Schiefele quienes nos proporcionaron la siguiente documentación sobre el tema que nos ocupa: Schiefele, Krapp (1990) *Aus Interesse lernen, mit Interessen leben* (Aprender por interés y vivir con interés); Wild, Krapp y Winteler (1992) *Die Bedeutung von Lernstrategien zur Erklärung des Einflusses von Studieninteresse auf Lernleistungen* (El significado de estrategias de aprendizaje para explicar la influencia del interés en los estudios con respecto al rendimiento académico); Schiefele, Krapp y Schreyer (1993) *Metaanalyse des Zusammenhangs von Interesse und schulischer Leistung* (Metaanálisis de correlación entre interés y rendimiento escolar); Wild, Krapp (1995) *Elternhaus und intrinsische lermotivación* (El domicilio familiar y la motivación intrínseca en el aprendizaje), todos ellos de la Universidad de Bundeswehr (München). También pudimos revisar los autores norteamericanos Lang y otros (1989) de la Universidad del Sur de Georgia de Statesboro, Martín y otros (1990) de la Universidad del estado de Arizona; los autores ingleses Witty (1986); Crawley (1988); Danielson (1988); Soltow (1986); Croll y otros (1990) del departamento de Pedagogía de Bristol, en el Reino Unido. Pero considerando aún escasa la información obtenida hasta ese momento, iniciamos una nueva indagación en la base de datos OCLC (Ouline Computer Library Center), a través del servicio bibliotecario de la Universidad de Sevilla, y en la que encontramos las obras de los autores soviéticos Schúkina (1968) *Los intereses cognoscitivos*, y Danilov (1977), *Los procesos de enseñanza en la escuela*, repectivamente, los cuales hemos podido consultar mediante prestamos interbibliotecarios con las Universidades de Texas y Puerto Rico, respectivamente.

Otra de las bases de datos analizadas fue la del ISOC (Instituto de Información y Documentación en Ciencias Sociales y Humanidades), y para la búsqueda empleamos, además de los descriptores propios del tema: interés, intereses, una pluralidad de otros (motivación, rendimiento, fracaso escolar,

actitud, aprendizaje y esfuerzo, enseñanza ...), tras los que se podían ocultar importantes estudios sobre los intereses. En dicha búsqueda nos encontramos los artículos de Gervilla Castillo (1985), sobre *Los intereses del niño y su educación (I y II)* y el de Sacristán Gómez (1982) *Hacia una pedagogía del esfuerzo*, ambos relacionados con nuestro tema de investigación.

En cuanto a las revistas, hemos de señalar que han sido consultados los índices de todas las revistas que se encuentran depositadas en la biblioteca de nuestra Facultad, desde el año 1980 hasta 1997, y muy especialmente, entre las españolas, las de "Infancia y Aprendizaje", "Currículum", "Investigación en el aula", "Aula abierta", "Educadores", "Cuadernos de Pedagogía", "Revista de Psicología General y Aplicada", y los resultados de dicha búsqueda han sido el artículo de Otero Pastor (1990), *Análisis de las aptitudes e intereses de los estudiantes de bachillerato respecto al medio ambiente*, el de Alfonso, Bazo, López, Macau y Rodríguez (1991), *Los intereses del alumnado y la enseñanza de las Ciencias Naturales en BUP y COU*, y el artículo de Anaya Hernández (1984), *Interés y rendimiento escolar* que es el que más afinidad de los tres tiene con nuestro estudio. Y entre las extranjeras, la revista inglesa "Review of Educational Research" desde el año 1977 hasta 1996, que se encuentran depositadas en el Instituto de Ciencias de la Educación (I.C.E.) de nuestra Universidad, y en la que encontramos solamente el artículo titulado *Interés, conocimiento previo y aprendizaje* de Tobías (1994).

Otra fuente manejada ha sido los Índices Bibliográficos de las Ciencias de la Educación, desde 1986 hasta 1990 que son los que se encuentran depositados en el I.C.E. y buscando mediante el índice de Materias, "interés", los resultados han sido el artículo de Monfort Tena (1986), *Las actividades e intereses del niño en el inicio de la segunda etapa de E.G.B.*, que a pesar del título su contenido

tiene escasa aportación significativa para nuestro tema, y el artículo de Oñorbe de Torre (1990), que titula *Solo ante el problema*.

Hemos analizado algunos artículos en francés, fundamentalmente los de Larcèbeau (1965), (1967), (1968) entre los que señalamos: *Etude d'un questionnaire d'intérêts*, *Les intérêts des garçons de l'enfance à l'adolescence*, *Psychologie différentielle des intérêts: l'influence du sexe*, que es posiblemente una de las más importantes en el tema de los intereses. Entre los autores suizos hemos consultado Gendre (1969), de quien debemos resaltar el artículo *Étude de l'influence de l'age et du sexe sur les relations entre aptitudes et intérêts de la B.G.A.* de la Universidad de Neuchâtel, Dupont y otros (1984) de la Universidad de Lausana, destacándose la obra *Psicología de los intereses*, y de Navarro Hinojosa (1994), el libro *Los intereses escolares*. Además de estas obras específicas, hemos revisado las generales de Didáctica, Organización Escolar, Currículo, Psicología General y Evolutiva, y, los diccionarios de Ciencias de la Educación, Ciencias de la Conducta y Psicología, porque en todas ellas se dedican apartados al tema del interés, desde diversos puntos de vista, didáctico, organizativo, curricular, psicológico y evolutivo.

No obstante, hemos procurado profundizar más en el tema y para ello hemos echado una mirada retrospectiva a los precursores, pues casi ninguna idea es tan nueva como para no necesitar un análisis histórico y en el intento de clarificar el tema de los intereses no ocurre de otro modo, pues el valor de tales intereses relacionado con la educación es tan antiguo como la organización de la enseñanza y a tal fin leímos los trabajos históricos que sobre el tema han realizado Gervilla (1985) y Navarro Hinojosa (1994). Ello nos permitió conocer el pensamiento acerca de los intereses de los sofistas griegos, de Sócrates, de Platón, de Quintiliano, de Feltre, de Vives, de Huarte de San Juan, de Rabelais, de Comenio, de Fenelón, de Locke, de Rousseau, de Pestalozzi, de Herbart, los autores de la

escuela nueva Dewey, Decroly, Ferrière y Claparède y Hernández Ruiz, pues todos ellos han considerado el tema de los intereses como fundamental dentro del ámbito educativo. Por los resultados de nuestra exhaustiva búsqueda, podemos afirmar que existen pocos estudios en esta línea de investigación, y muy a pesar nuestro tenemos que reconocer que la labor investigadora para preparar a quienes han de ser el futuro de nuestra sociedad es realmente insuficiente, prueba de ello es que actualmente, es sorprendente como dice Jackson (1994, p.85) que "permanezcan relativamente inexplorados los sentimientos de los alumnos de Primaria respecto a la vida en el aula", máxime en una época en la que conocer las opiniones de la gente sobre diversas cosas se ha convertido en un pasatiempo nacional. / x

Pero en el tema que concretamente nos ocupa, el de los intereses de los alumnos con respecto a la escuela y el currículo que en ella se imparte, debemos tener en cuenta, como afirma Serrano (1988, p.30), al estudiar las actitudes de los alumnos y sus aprendizajes, que "la realidad educativa española difiere mucho de la de otros lugares en el tipo de currículo, métodos, años de estudio obligatorio de las ciencias, equipamiento, etc". En este sentido dice Fox (1987, p.151) que "cuando el investigador penetra en campos en los que influyen la actitud, la opinión, las simpatías, y las antipatías, el aprovechamiento escolar, el plan de estudios, la estructura del profesorado o la historia educativa, a pesar de los muchos aspectos que tienen en común las distintas regiones de un país, no se puede suponer que representan los mismos marcos de investigación", lo que nos obliga a ser muy cautos en la interpretación y aplicación de los resultados a nuestro medio, pues varían en campos tan distintos como el origen y tradición de las escuelas, en los aspectos económicos en países tan extensos como Estados Unidos, en la duración del semestre etc.

3.2. Aproximación al concepto de interés

Para acercarnos al tema de nuestra investigación en este apartado vamos a tratar de delimitar en la medida de lo posible el término interés, aunque es evidente que definir el concepto de interés no es una tarea fácil, debido a la asociación que a lo largo de la historia ha tenido con diferentes nociones. Strong, (1927) definió el interés como la tendencia a ocuparse de ciertos objetos, en la que hay implícita una idea de atracción o repulsión. No tiene una idea clara de si los intereses son innatos, o por el contrario se deben a determinantes sociales, entre los que la escuela y la familia serían muy influyentes. Fryer, (1931) consideró que eran sentimientos agradables o desagradables hacia algo y los definió a partir de la relación bipolar atracción-repulsión y estimó que eran fundamentalmente producto del medio ambiente. Diferencia entre interés objetivo y subjetivo, el primero sería reacciones positivas y negativas que se manifiestan por el comportamiento y los intereses subjetivos son sentimientos agradables o desagradables asociados a objetos. Para Dupont y otros, (1984), los intereses son disposiciones relativamente estables o duraderas, orientadas hacia diferentes dominios de actividades.

En el Diccionario de Ciencias de la Educación (1983, p.820), se define el término interés desde los puntos de vista pedagógico y psicológico. Desde el primero, el interés es "la inclinación de los alumnos por la instrucción y las tareas educativas". Desde el segundo, "la atención que se presta a un objeto que tiene un valor subjetivo de cierta relevancia para el observador". Sin embargo, en el Diccionario de Ciencias de la Conducta (1984, p.202), el interés es "elemento constitucional adquirido o congénito de un individuo, sin el cual la persona sería incapaz de aprender". Así mismo Bülher (1938), considera que "el examen y el conocimiento de los intereses han presentado siempre a la psicología uno de los problemas más difíciles, porque el interés es un fenómeno hasta ahora indefinido

y complejo, del cual es difícil captar la formación y el desarrollo, en razón misma de su complejidad" (cfr. Super 1967, p.14). En este sentido Schiefele (1993, p.122) añade también que "uno de los mayores problemas en el resumen de estudios referidos a intereses está en el uso exactamente eclectista del concepto". Por todo ello nos parece necesario determinar qué es exactamente lo que se quiere definir con la palabra "interés".

Herbart, en su obra *Bosquejo para un curso de Pedagogía* (1935a, p.51), define por primera vez el interés considerándolo como "el género de actividad espiritual que debe producir la instrucción; pues ésta no debe contentarse con el simple saber". Hernández Ruiz (1965), autor del libro, "*Psicopedagogía del Interés*", se centra en el estudio de las distintas formas de interés para la disposición favorable del aprendizaje: interés inmediato; ambiente e interés; interés y procedimiento; el interés y el maestro; el interés y las materias escolares. Para aclarar el concepto de interés lo relaciona con la actividad y explica que la acción en sí no es interesante, sino por su modo de ejercitar las energías del sujeto y por las relaciones que provoca. Así pues, los actos habituales convertidos en puros mecanismos carecen de interés debido a la inexistencia de actividad espiritual mientras que el acto voluntario desde su inicio hasta su consumación, supone un esfuerzo motivado por un interés y tanto más cuanto mayor es el esfuerzo. Consideramos por consiguiente, que el acto voluntario tiene mayor probabilidad de producir interés y retenerlo que el acto impulsivo puesto que pone en la actividad todas las energías espirituales.

Los psicólogos y pedagogos soviéticos afirman que el interés cognoscitivo no es enemigo del esfuerzo volitivo, sino auxiliar suyo. Schúkina (1968), al estudiar los intereses de los alumnos se centra en el interés cognoscitivo, es decir "interés relacionado con el núcleo de la actividad cognoscitiva, con una aproximación eterna e infinita del pensamiento hacia el objeto" (p.18). Considera

que no es lícito relacionar únicamente el interés con actividades fáciles, y sostiene que todo lo que se alcanza sin esfuerzo, fácil y simplemente, no puede producir la verdadera alegría del saber. Por ello señala que "el interés en el estudio no se reduce a mero pasatiempo y diversión, sino que consiste en provocar en ellos un deseo interno de estudiar con gusto (...). El interés es el modo de acostumbrar a los niños a vencer dificultades serias" (p. 124). Por todo ello concluimos que las aportaciones soviéticas han contribuido a corroborar la relación entre el esfuerzo y el interés, si bien reconocen que los alumnos de grados intermedios y superiores, relacionan su interés por las distintas asignaturas, con la posibilidad de vencer dificultades en su actividad cognoscitiva y conseguir en ellas buenos resultados con ayuda de inteligencia y voluntad. Pero en los grados inferiores, el interés de los escolares por el estudio está relacionado con la facilidad con que realizan las tareas y con la satisfacción que les produce la actividad en la que logran buenos resultados. Así, frente a los que opinan que la enseñanza exige un esfuerzo de voluntad, ya que no todos los aspectos del estudio son interesantes para el alumno y, que algo se puede lograr basándose en el interés, pero en muchos casos hay que apoyarse en la fuerza de voluntad. Afirma Schúkina que semejante oposición entre el interés y la fuerza de voluntad es falsa, debido a que desarma al maestro impidiéndole utilizar al máximo una motivación tan importante en la actividad curricular del alumno como es el interés. Considerado por Rousseau en su obra "*El Emilio*", como "la piedra angular de la enseñanza".

Una de la aportaciones más importantes sobre el interés ha sido la realizada por los autores de lengua alemana Prenzel, Krapp, Schiefele (1986) a través del ya citado artículo *Grundzüge einer pädagogischen interessentheorie* (Rasgos fundamentales de una teoría pedagógica del interés). En él se aporta una visión del uso actual del concepto "interés" en los contextos pedagógico y pedagógico-psicológico, sin dejar de reflexionar sobre la variedad de cuestiones que están relacionadas con la teoría pedagógica del interés y finalmente, presentan un

modelo de actuación que representa sólo una posibilidad entre muchas otras de especificar el concepto marco relacionado con estos problemas. Delimitan de manera sistemática los problemas que conlleva la investigación pedagógica del interés y reconocen que el concepto de "interés" nuevamente vuelve a ser objeto de estudio. Se estructura su trabajo en los siguientes apartados:

1. El concepto "interés" en las nuevas investigaciones pedagógico-psicológicas.
2. Hacia el desarrollo del concepto marco de una teoría del interés pedagógica.
3. Un modelo teórico del modo de actuar del interés

Prenzel define el interés como "la relación entre la persona y el tema", basando esta definición que considera general, sobre los componentes de cognición, emoción y valoración que se erigen en variables independientes y los de persistencia y selectividad que son considerados por el autor como variables dependientes originadas por los procesos que transcurren en las relaciones con el tema. La estructura propuesta por Prenzel puede verse en la Figura 1.

Fig. 1

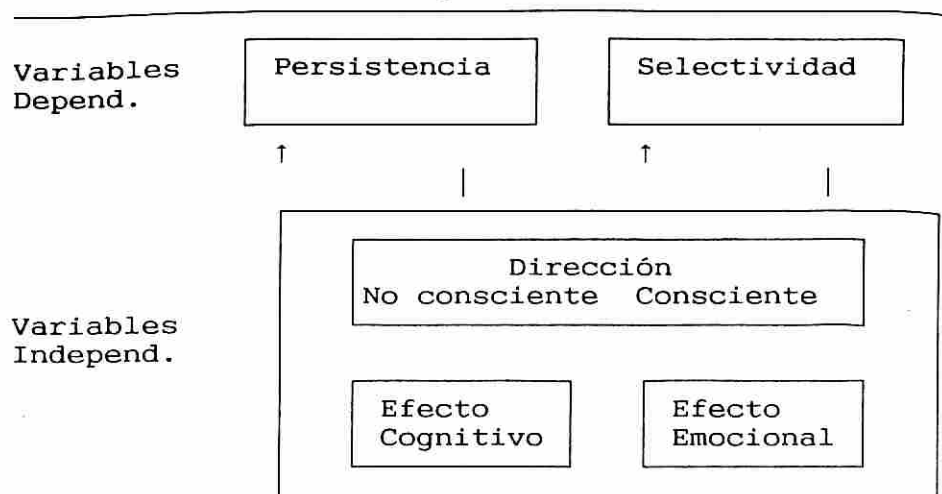


Fig. 1. Modelo de actuación del interés de Prenzel (1986).

En el modelo propuesto señala las interdependencias de las variables en cada uno de los ámbitos:

En el *ámbito cognitivo* se destaca el interés por la comprensión del tema. En este ámbito se fundamenta que toda enseñanza ha de basarse en el grado de comprensión de los alumnos, que está en función de su grado de madurez, y son muy significativas las discrepancias cognitivas señaladas por Piaget, que según su teoría se originan cuando los anteriores esquemas cognitivos son insuficientes para construir realidades situacionales, pero cuando el problema se resuelve debido a un cambio en el esquema cognitivo los efectos se observan en la sucesiva relación con el tema.

En el *ámbito emocional* está el interés marcado por un matiz emocional, generalmente agradable de la experiencia relacionada con el tema, que se manifiesta en los sentimientos al pensar o hablar del tema que le interesa.

En el *ámbito de la valoración* o de "dirección consciente no consciente", está marcado el interés por una valoración extraída del tema. El interés se expresa al ordenar el tema en un nivel de la escala de valores.

Finalmente las interrelaciones entre las variables independientes (en los ámbitos cognitivo, emotivo y de valoración) y las dependientes (persistencia y selectividad) emiten unas hipótesis. Por nuestra parte consideramos que el modelo presentado por Prenzel representa una posibilidad entre muchas otras de especificar el concepto marco relacionado con el tema de los intereses.

Sabemos que han sido muchas las definiciones que se han dado con respecto al término interés y en la obra *los intereses escolares* de la autora Navarro Hinojosa (1994), se recogen casi todas ellas estructuradas en tres enfoques:

a) Enfoque objetivo. El interés se centra y parte fundamentalmente del objeto, haciéndolo interesante o atractivo (Sócrates, Platón, Rabelais, Comenio).

b) Enfoque subjetivo. El interés se centra esencialmente en el sujeto, bien en su dimensión biológica o psicológica, y procede de los instintos como signo de necesidad y/o de las características del sujeto (Quintiliano, Huarte de San Juan, Herbart, James, Dewey, Claparede, Meili), bien en su dimensión cognitiva y afectiva, y supone pensamiento reflexivo, sentimientos y apreciación valorativa (Ferrière, Eggersdarfer, Bühler, Dupont, Luria, Aebli).

c) Enfoque relacional. Incluye a los dos anteriores y parte de la etimología del término interés que, como se dijo, procede de inter-esse (estar entre). En esta concepción, el interés no está ni en el objeto ni en el sujeto, sino en la relación entre ambos y supone que la atención se dirige en forma de actividad reflexiva hacia el objeto (Herbart, González Serrano, Sáiz, Dewey, Fryer, Eggersdarfer, Kelly, Rust).

En todo el estudio resalta la importancia del valor didáctico del interés y cómo se puede despertar en los alumnos, definiéndolo como "una categoría de la dimensión afectiva, medio y fin de los procesos de enseñanza-aprendizaje, que significa una relación entre el sujeto y el objeto, al ser considerado éste valioso por aquél, y se manifiesta a través de actividades que, realizadas con atención, entusiasmo y entrega, llevan a un aprendizaje eficaz" (p. 28). Por consiguiente, considera que "el interés tiene una *dimensión carencial, biológica o psicobiológica*, al provocar la necesidad de aprender; una *dimensión afectiva*, al suscitar actitudes valorativas del aprendizaje, así como sentimientos de agrado o satisfacción y alegría; una *dimensión cognitiva*, pues toda apreciación valorativa supone un pensamiento reflexivo previo, y, además, una *dimensión relacional, dinámica y transitiva*, al ser actividad centrífuga, parafraseando a Dewey; vehículo

para alcanzar objetivos de aprendizaje, en expresión de Todt, o tendencia a trascender el yo, según Lersch".

En las aportaciones dadas por otros estudiosos del tema, hemos podido comprobar que todos coinciden al definir el interés como la relación entre el organismo y el medio, que en nuestro caso, dicha relación, se ubicaría entre el niño y la escuela. Pero quedarnos sólo con este concepto no nos parece lo suficientemente explícito, ya que todo comportamiento es motivado por un interés y por tanto necesitamos profundizar más en el tema que nos ocupa. En este sentido debo destacar al respecto la importante matización de Schiefele (1990, p.11) al considerar el interés como "una relación entre la persona y su actitud hacia ciertos objetos", es una relación según él donde el sujeto intenta entender la propiedad del objeto, anexarse a él, y así adquirir enriquecimiento. De esta relación, señala el autor se deriva el desarrollo cognoscitivo y explicativo del entorno material que debido a los objetos produce en el sujeto sensaciones positivas que se traducen en cualidades (sed de sabiduría, tensión, admiración) y excluye el aburrimiento.

En definitiva todos coinciden al definir el interés como el sentimiento afectivo del sujeto hacia el objeto, para nosotros, desde un punto de vista organizativo, consideramos que, efectivamente, el interés por el estudio es el constructo que viene determinado por la interrelación de sentimientos de agrado, deseo, conveniencia, impulso, emoción, curiosidad, atención, actividad, necesidad etc., pero siempre mediatizados por el contexto organizativo dado que existe una relación recíproca entre el esfuerzo personal del alumno y la valoración institucional.

3.3. Fuentes del interés

Conocer cuáles son las fuentes del interés ha sido y será una aspiración deseada por pedagogos y psicólogos de todas las épocas. Así pues, entre las aportaciones de algunos autores destacamos a Herbart (1935b), quien considera que las primeras fuentes de donde el alumno toma sus representaciones básicas son: la experiencia y el trato social. Pero advierte que sin la instrucción, en cuanto que supone el complemento necesario para ampliar el interés, las ideas que proporciona la experiencia son confusas y los sentimientos nacidos del trato social son inciertos.

Para (Dewey, 1978; Rusell, 1988 y Stevenson, 1986), el interés tiene su origen en la necesidad biológica sentida por el sujeto, por lo que el objeto no es más que un punto de referencia, y para Schúkina (1968), desarrollar en cada alumno el ansia de saber, el interés por conocer, es una de las tareas más importante de nuestra escuela; y el interés despertado bajo la influencia de la enseñanza, y que los maestros han de apoyar con sumo cuidado, constituye la base para desarrollar las inclinaciones de los escolares y sus facultades y se desarrollan única y exclusivamente dentro de la actividad.

Pero considerando que las organizaciones educativas están formadas por grupos de trabajo que pueden o no compartir los mismos fines dado que se entrecruzan intereses diferentes, es importante destacar en los profesionales la necesidad de que posean una fuerte capacidad de comunicación, autonomía y calidad humana para mejorar las relaciones humanas no sólo entre sus compañeros sino fundamentalmente, con sus alumnos ya que aquí radica una de las fuentes más importantes del interés. Por tanto, pensamos que debería replantearse la formación de los profesionales de la enseñanza en este sentido, pues "nos preparamos para impartir conocimientos o mejor dicho nos preparan, sin embargo

no se tienen en cuenta la formación en actitudes y valores. Y estas no se adquieren a través de conocimientos sino mediante la vivencia de un tipo de relaciones sociales" (Díaz Noguera, 1995, p.138). En el informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la educación para el siglo XXI, presidida por Delors (1996, p.166) se recoge que "la fuerte relación que se establece entre el docente y el alumno es la esencia del proceso pedagógico". La Comisión estima que la formación del personal docente tiene que ser revisada para cultivar en los futuros maestros y profesores precisamente las cualidades humanas e intelectuales adecuadas para propiciar un nuevo enfoque de la enseñanza en el que la relación pedagógica trate de lograr el pleno desarrollo de la personalidad del alumno respetando su autonomía, para lo que se requiere hacer una selección de contenidos en la medida que desarrollen en el alumno la capacidad de razonar, hablar, discutir y tener capacidad de reflexión.

3.4. Características principales del interés

Vamos a iniciar este apartado destacando las características del interés infantil recogidas en la Enciclopedia Técnica de Educación (1985), en la que se señalan las siguientes: su falta de permanencia respecto al tiempo, siendo quizás el interés por el juego el único que permanece, si bien es verdad que sufre una serie de modificaciones a lo largo de la infancia y, su fluctuación en cuanto al objeto que es consecuencia de la inestabilidad general propia de este período.

De la misma manera al hablar de características del interés destacamos a Herbart (1935b), con su concepción de multiplicidad, pues entiende que: "las direcciones del interés deben ser tan variadas como varios y múltiples son los objetos que se nos presentan" (p. 113). Más adelante continúa diciendo que el educador debe partir siempre de un enfoque inicial, pues la unidad es condición previa a la multiplicidad y en este sentido advierte que "aunque las direcciones

múltiples del interés deben ser tan variadas como los objetos, es necesario, sin embargo, que aquéllas partan de un mismo punto inicial, o dicho de otro modo, que estos numerosos lados deben representar, como superficies distintas de un cuerpo, los lados de una misma persona. En ésta, todos los intereses tienen que pertenecer a una coincidencia; esta unidad no ha de olvidarse nunca" (p. 134).

Para Dewey y otros pensadores el interés es activo, "a los niños les interesa más lo que el maestro hace que lo que el maestro dice" de William (cfr. Hernández Ruiz 1965, p.132), y Prenzel (1986, p.170) considera que aunque no son características suficientemente explícitas del interés afirma que "la persistencia y la selectividad caracterizan el modo y la orientación de la relación de interés".

Schúkina (1968) diferencia el interés cognoscitivo de cualquier clase de interés hacia el objeto en cuanto que este se caracteriza por el dinamismo, el movimiento progresivo, la transmisión del fenómeno a la esencia del mismo, el establecimiento de relaciones profundas, el dominio de las leyes que rigen el verdadero conocimiento, el sentimiento de entusiasmo, de satisfacción por el trabajo realizado que lo fortalece y le hace más estable. Se constata por tanto, que el interés se caracteriza fundamentalmente por su multiplicidad, dinamismo, actividad y movimiento que, acompañados por el sentimiento de entusiasmo y agrado originarán su evolución con respecto al tiempo. Por todo ello consideramos necesario dar a conocer, en el siguiente apartado, cómo se ha entendido la contextualización del término en el ámbito educativo.

4. CONTEXTUALIZACIÓN DEL TÉRMINO INTERÉS EN EL ÁMBITO EDUCATIVO

Partimos de los primeros intentos de renovación pedagógica, producidos en Europa y Estados Unidos a finales del siglo XIX y primera mitad del XX, impulsados por los autores de la Escuela Nueva: Decroly, Claparède, Ferriere,

Dewey y Kilpatrick que centrándose en el puerocentrismo desarrollan el respeto a los intereses haciendo de ellos los fundamentos de la educación y se considera el estudio del interés como el problema más importante de la educación. Decroly (1932), el pedagogo de los centros de interés, a través de los cuales globalizó la enseñanza realizando actividades y conocimientos en torno a lo que él llamaba necesidades del escolar, pretendía en su época familiarizar al niño con lo que le interesa, sin obligarlo prematuramente a analizar, a distinguir y a separar, a través de los ejercicios de observación, asociación y de expresión. En él el concepto de interés aparece más vinculado que en Dewey con las exigencias biológicas elementales, es considerado como signo de necesidad que cuando surge provoca curiosidad y, por consiguiente, todo lo que produce curiosidad, puede ser considerado suscitador de interés y todo aquello por lo que sentimos interés suscita curiosidad.

Para Claparède (1943), la utilización de las tendencias se manifiestan a través de los intereses como afirma en su ley de "interés momentáneo" y el interés nace de una necesidad sentida por el sujeto en una dimensión, bien sea física o intelectual y por tanto destaca en su obra *Psicología del niño y Pedagogía Experimental*, publicada por primera vez en español 1930 y recogido por nosotros en una edición posterior, señala que: "decimos que una cosa nos interesa cuando nos importa en el momento en que la consideramos, cuando responde a una necesidad física o intelectual" (1960, p.465). Para él suscitar el interés significa suscitar la necesidad ya que suscitando la necesidad provoca el interés, por ello considera que el interés es una necesidad física o intelectual.

Ferrière, en su obra *La educación constructiva. El progreso espiritual*, publicada al español en (1932), en el capítulo dedicado al interés y al esfuerzo destaca que el verdadero interés suscita el esfuerzo espontáneo y éste aumenta, a su vez, el interés. Siguiendo a Dewey, resalta que la base de todo esfuerzo por

aprender debe ser el interés, "piedra angular de la escuela activa". Si bien, reconoce que "el esfuerzo es propio del adulto y el interés es propio del niño, por consiguiente considera que la pedagogía del interés conviene a la infancia y la pedagogía del esfuerzo al adulto" (p.283). Por ello, el que salga del niño trabajar es tarea del maestro y para ello debemos tener presente la existencia de situaciones que no despiertan ningún interés para el niño y que sin embargo hay que afrontarlas y desarrollarlas. Aquí radica principalmente la importancia de la labor docente, quién debe poner en práctica toda su astucia para conseguir despertar el interés del niño.

Dewey fue considerado por Ferrière (1932) como especialista en el tema del interés, pues afirma que en todas sus obras ha insistido en el papel primordial del interés como agente de progreso. Entre las cuales destacamos: *Los fines, las materias y los métodos de educación*, *La educación progresiva y la ciencia de la educación*, *El desenvolvimiento del niño*, *El niño y el programa escolar*, *El interés y el esfuerzo en la educación*, *Democracia y educación*. En efecto, en todos sus escritos resalta la importancia del interés en el niño y concretamente, en su obra *El niño y el programa escolar*, publicada en español en 1962, nos da a conocer posibles causas que lo originan, al considerar que el interés nace siempre de una necesidad puramente biológica sentida por el sujeto y, por el contrario el objeto no es más que un punto de referencia, que si es preciso hacer interesante es porque falta interés. El autor estima carente de valor cualquier interés creado artificialmente por el educador porque no se puede producir el interés por algo que no sea capaz de suscitarlo por sí mismo.

En su obra *El interés y el esfuerzo en la educación*, traducida en 1925 al español, insistió sobre la importancia del interés para suscitar y sostener el esfuerzo que se exige a los niños durante su formación y defiende con ahínco la idea de que el interés es una actividad centrífuga, que se adhiere a un objeto de

valor directo y por tanto el interés y el esfuerzo sólo tiene significación en relación a un fin, y si para lograr la asimilación de un conocimiento que se supone desagradable se le asocia a objetos placenteros dice textualmente, "la atención no se dirige nunca a los hechos esenciales e importantes, sino tan sólo a las envolturas atractivas de que los hechos se rodean" (p. 15). Se generará, por tanto, en el niño la atención dividida como consecuencia de que el interés es provocado artificialmente y el esfuerzo es considerado aislado en sí mismo y por consiguiente ambos extremos no se funden. Esta situación que se produce con frecuencia en el aula, Dewey (1928, p.18) la esclarece en su obra *La educación progresiva y la ciencia de la educación*, con el siguiente ejemplo:

"Un niño puede ocuparse exteriormente en el dominio de la tabla de multiplicar y ser capaz de repetirla cuando el maestro se lo ordene (...). El problema del ejercicio educador no se plantea, a menos que sepamos cuál es el asunto con que el niño ha estado ocupado en su interior, cual ha sido la dirección predominante de su atención y cuáles sus sentimientos. Si la tarea es para el niño sólo una tarea, entonces se imprimirán ciertas cosas en la memoria del niño, mientras sus pensamientos se hallen libres para trabajar en asuntos que para él son de verdadero interés".

El problema existe en tanto que la atención del niño queda dividida entre sus intereses personales y las exigencias del profesor, así pues, consideramos necesario que interés y esfuerzo se fundan en busca de un único fin, ya que, el esfuerzo por separado se transforma en tensión y genera un desgaste inútil de energías que termina produciendo un alumnado extresado, abrumado y en definitiva disminuido por las tareas. Pero Dewey y Ferrière no son los únicos en destacar como un mal de la escuela, el divorcio que ella fomenta entre el interés y el esfuerzo, también Kilpatrick, se ha cuestionado acerca de como nosotros los educadores podemos ayudar a nuestros alumnos a construir la unidad de su yo. En su conocido método de proyectos, cuyos antecedentes del método hay que buscarlos en Dewey, trató de llevar a la práctica las ideas del autor. Así pues,

intentó realizar el aprendizaje de manera semejante a lo que continuamente realizamos en la vida y para ello se propuso despertar el interés del niño a través de la actividad realizada en un medio natural.

Para todos los autores de la Escuela Nueva, el mal moral de la escuela tradicional eran los engaños, trucos, lecciones aprendidas de memoria, pero no sabidas, y sobre todo, las trampas en los exámenes, cuyos resultados son las consecuencias morales y sociales para la vida de la nación.

Entendemos que los teóricos de la Escuela Nueva han hecho ver la enorme importancia que tiene el estudio de los intereses en orden a lograr una mejor y más efectiva labor educativa y, consideramos que cuando se ha querido relacionar en el ámbito educativo el interés del alumno con la evolución y desarrollo madurativo de las personas, se han originado las diferentes concepciones que sobre el tema de los intereses se han tenido y, que según Miras (1991, p.4) ha sido entendido por filósofos y pedagogos de todos los tiempos desde dos posturas, haciendo pues, una distinción entre "educación y proceso de desarrollo natural" y "educación y proceso de desarrollo cultural" y, que explicamos a continuación.

4.1. El interés entre la educación y el proceso de desarrollo natural

En este apartado nos referimos a aquellos profesionales de la enseñanza que han entendido y entienden la educación como proceso mediante el cual una persona incide en la conducta de otra, con la intención de provocar en ella unos cambios supeditados a la dinámica de cambios naturales y espontáneos que conllevarían a la pérdida de interés por parte del alumno. Dentro de esta perspectiva nos encontramos principalmente, las comunidades escolares de Hamburgo, que afectadas por el triunfo del nacional socialismo y los movimientos de la Escuela Nueva, terminaron desapareciendo a finales del año (1930), pero su

ideología ha prevalecido y algunos autores, a la pregunta ¿cómo puede darse la felicidad en el niño?, han respondido: "abolid la autoridad, no le obliguéis a hacer nada. Quizás no sea vuestra respuesta. Pero si rechazáis la mía, incumbencia vuestra es encontrar otra mejor" (Neill, 1978, p. 241). Estiman, por tanto, todos estos defensores que los procesos educativos actuarían como molestos en el proceso de desarrollo natural, y para justificar su concepción, reconoce Miras (1991) que, en ocasiones, han utilizado los trabajos de Piaget referidos a los procesos de aprendizaje y recoge que, se postula, "la educación formal puede resultar una traba a la evolución natural que se prejuzga como buena" (p. 4).

Spock (1955) en su defensa de la teoría del sentido común y del desarrollo natural de las potencialidades humanas en el niño, terminó por no reconocer algo que ya denunciara el propio Kant, es decir, que el normal desarrollo biológico no implica necesariamente el correspondiente desarrollo educativo y en este mismo sentido destacamos la famosa frase de Quintiliano "Si la Naturaleza solo bastase, ociosa por cierto sería la enseñanza".

En definitiva la educación desde esta perspectiva se ha entendido como elemento de apoyo al proceso de desarrollo natural pues, se basa en que el desarrollo de las personas es un proceso natural, armónico con las leyes de la naturaleza y la sociedad debe respetar el libre desarrollo de los individuos en función de su propia experiencia.

4.2. El interés entre la educación y el proceso de desarrollo cultural y social

Frente a la perspectiva anterior, el supuesto de que la educación no incide directamente alterando cambios en el proceso de desarrollo natural se ha consolidado ampliamente en el campo psicológico y pedagógico, considerándose como un componente importante de ayuda durante el proceso de desarrollo, y ha

sido Vygotski el primero en establecer las diferencias entre el proceso de desarrollo biológico y madurativo y el proceso de desarrollo de carácter social y cultural añadiendo que, el paso de uno a otro es característica de la especie humana.

El desarrollo de tipo social y cultural se produce según (Vygotski, 1977, 1979 y 1984; Rivière, 1985; Vila, 1987 y Wertsch 1988) a través del uso por parte del ser humano de herramientas de carácter psicológico, especialmente de signos. Gracias a la creación artificial de signos e instrumentos, la persona consigue regular la conducta de los demás y la propia. El uso de signos hace posible la transmisión de cultura y su evolución hace posible el cambio sociocultural. Considerando Vygotski el desarrollo psicobiológico como una condición necesaria, aunque no suficiente, para que se produzca el desarrollo cultural que no deben entenderse como líneas independientes sino globalmente, porque el desarrollo humano es un proceso unitario y global. Así mismo es reconocido también por Miras (1991, p.10), quién afirma que "los cambios psicobiológicos tienen lugar de manera espontánea y sin que medie la intervención de otra persona. Por el contrario los procesos de cambio cultural no aparecen de forma espontánea y precisan necesariamente de la intervención de otros para que pueda llegar a producirse".

Por todo ello, nosotros consideramos que estas dos maneras de entender el interés ha influido en las concepciones que, a lo largo de la historia, se han tenido sobre él como medio indispensable para facilitar el aprendizaje del alumno. En este sentido, muchos estudiosos de la educación han utilizado el término *intereses* sin profundizar en su análisis, esto viene propiciado por la complejidad de la conceptualización e interpretación del término. Para poder analizar situaciones educativas donde los protagonistas sean los *intereses* tenemos que sumergirnos en los pensamientos, ritos, costumbres, significados, sentimientos y comportamientos

que envuelven a las instituciones educativas. De esta forma, no podemos separar los intereses de los alumnos de los intereses culturales, políticos y sociales que forman parte de las organizaciones educativas.

Pero como el interés de los alumnos hacia la escuela va a depender de sus intereses curriculares, es decir, de cómo interprete lo que allí se hace, es fundamental conocer previamente cuáles son esos intereses y, el papel de los maestros y de las maestras que debe ir encaminado a ofrecer diferentes vías de comprensión al alumnado sobre los diferentes tipos de saberes o culturas que se dan cita en las organizaciones educativas. Todos debemos participar en los debates sobre la construcción del conocimiento y las interpretaciones opuestas o distintas con las que nos vamos a tener que enfrentar. Analizar los intereses puede venir a través de enseñar a los alumnos a crear sus propias interpretaciones del pasado y del presente, así como a descubrir sus propias posturas, intereses, ideologías y supuestos básicos, pero solamente si los programas de estudio están confeccionados con acierto, conjugando la enseñanza con la vida, y sólo si se utiliza una metodología reflexiva podremos conocer los intereses de los alumnos. Por consiguiente se justifica que a continuación analicemos las investigaciones realizadas en el campo de los intereses que nos permita acercarnos a nuestro problema de investigación.

5. INVESTIGACIONES SOBRE LOS INTERESES Y EL INTERÉS DE LOS ALUMNOS

5.1. Investigaciones sobre los intereses de los alumnos.

En este apartado destacamos a los pedagogos y psicólogos que han investigado el tema de los intereses, entre los cuales se encuentran (Witty, 1961; Larcèbeau, 1965; Super, 1967; Schúkina, 1968; Aschersleben, 1980; Dupont,

1984; Prenzel, Krapp, Schiefele, 1986 y 1990; Navarro Hinojosa, 1994; Tobías, 1994 y Schiefele, 1995).

En cuanto a las investigaciones realizadas por los autores franceses merece una mención especial Super (1967), autor del libro *Psicología de los Intereses y las Vocaciones*, en el que reconoce que el estudio del tema de los intereses durante la primera mitad del siglo XX no resultó ser propiedad exclusiva de los pedagogos de la Escuela Nueva, sino que también los psicólogos (Fryer, 1931; Búhler, 1938 y Meili, 1948), repararon en la relación que parece existir entre los intereses de una persona y sus actividades profesionales, y señala a través de las investigaciones realizadas por (Tyler, 1931; Terman y Miles, 1936; Strong, 1943; Clark, 1961), entre otros, que las capacidades, raza, nacionalidad, nivel socioeconómico, sexo, familia, personalidad son unas de las causas de los intereses, pero unas entre otras, y afirma, que las investigaciones de Tyler, han sugerido además otra explicación: es la expectativa de la sociedad la que puede determinar el desarrollo de los intereses en conexión con las características del sujeto. En definitiva, el origen y desarrollo de los intereses viene determinado por "la familia, el medio, el nivel socioeconómico, el carácter de los padres, la herencia, el sexo, las capacidades, la madurez física, los valores, la aprobación encontrada, las experiencias traumatizantes de la infancia y de la adolescencia, las identificaciones, las tendencias sociales o gregarias y las otras formas de adaptación, el concepto de sí mismo y la percepción del papel profesional" (Super, 1967, p. 128). Esta complejidad de factores es lo que hace complejo el tema de los intereses, pues todos tienen influencia sobre la orientación de los mismos.

Sin embargo los trabajos de Larcèbeau han contribuido, creemos que de una manera destacada, al conocimiento de los intereses de los niños y constituye por tanto una fuente importante para nuestra investigación. Así, en (1965), en su artículo *Les intérêts des garçons de l'enfance à l'adolescence*, estudia la evolución

de los intereses de los muchachos de 10-11 años y 16-17 años, relacionándolos con una serie de variables: nivel mental, aptitudes, conocimientos, medio familiar, medio escolar. A través de las cuales determina que los jóvenes adolescentes busquen actividades que les permitan afirmar su personalidad y su autonomía, y al mismo tiempo integrarse mediante el esfuerzo en la escuela o en la familia.

Lo que acabamos de decir acerca de Larcèbeau es confirmado por Dupont (1984), quien recoge en su libro *Psicología de los Intereses* todas las investigaciones realizadas sobre los intereses entre los años 1942 y 1977 dentro y fuera de su país. Durante ese período señala que de los 34 trabajos encontrados de origen francófono, sólo seis los de (Chaudagne, 1952; Rennes, 1952 y Larcèbeau, 1958, 1965, 1973 y 1976) corresponden a los intereses de los alumnos en el ámbito escolar y el resto son estudios de intereses profesionales y vocacionales. Y en cuanto a los trabajos norteamericanos, destaca que de los 46 estudios realizados sólo el de Bonsall, Meyers y Thorpe (1954) *What I like to do* (inventario para alumnos de 11 a 15 años), corresponde a los intereses escolares. Dupont pretendía con este estudio hacer un balance de los resultados más recientes de la investigaciones sobre intereses, reconociendo que había sido en el ámbito profesional donde se habían registrado la mayor parte de los estudios relativos a este campo, destacando los trabajos de Strong y Kuder, entre otros.

Por otra parte, reconoce la importancia de los intereses y, los considera al igual que Super un aspecto de la personalidad en la que concurren diversidad de aspectos o dimensiones en interacción, pero relativamente distintos los unos de los otros. Realiza un análisis bibliográfico que permite poner en evidencia el origen de los intereses en los hechos y explicaciones. En cuanto a los estudios sobre las influencias genéticas y mesológicas señala los trabajos de adopción de Fries y Plomin (1978), en los que se estudia, por un lado, a unos individuos sin lazo genético pero que viven juntos (para evaluar las influencias mesológicas), y por

otro a unos individuos unidos genéticamente pero que viven separados (para evaluar las influencias genéticas). También en otro estudio Loehlin y Nichols (1976), con la ayuda del método de gemelos, analizan las diferencias entre gemelos que viven juntos y gemelos educados por familias diferentes y los datos muestran que no difieren en el plano de la personalidad los que viven juntos mas que los gemelos idénticos que viven separados. Estos estudios sugieren la existencia de componentes genéticos en el campo de los intereses.

En cuanto a la evolución de los intereses en función de la edad y del sexo cita los trabajos de (Tyler, 1964; Maccoby y Jacklin, 1974 y Todt, 1978), en los que se pone de manifiesto diferencias sensibles entre los sexos a todos los niveles escolares y se resalta la evolución del grado de interés en función de la edad. También durante la infancia y la adolescencia afirma Dupont (1984, p.115) que, "los intereses aparecen condicionados por ciertos factores de la personalidad (necesidades, tendencias, actitudes)". Entre los estudios dedicados a conocer dichas relaciones señala los de Arbinger (1976) que examinan las relaciones entre interés y necesidad y, el de Barnet (1975) que analiza la relación existente entre las preferencias profesionales y una escala de valor.

Sobre los estudios dedicados a conocer la influencia familiar en los intereses Dupont (1984) reconoce que aunque no puede negarse el papel que tiene la familia sobre el desarrollo de la personalidad del niño y de sus intereses, conviene enfocar el problema bajo varios aspectos pues, es un punto que impone algunos controles o verificaciones, dado que existen estudios parciales que ponen en evidencia ciertas relaciones entre el nivel o status socioprofesional de los padres y los intereses de sus hijos y, también estudios más globales y extensos como los de Katz (1970) que las desmienten.



Para Dupont es importante determinar la influencia de la escolaridad en los intereses de los niños y de los adolescentes. Destacando en este sentido los estudios de Todt (1978), quien obtiene a veces correlación significativa entre algunos intereses y la nota académica, y los de (Gendre y Dupont, 1974, 1976; Larcèbeau y Bourdeyre, 1971) demuestran en sus estudios que existe un peso importante de los factores escolares en la aparición de intereses.

Entre los también escasos autores de lengua inglesa que han trabajado este tema destacamos a Witty (1961), que realiza en la Universidad de Northwestern un estudio con niños comprendidos entre los grados 9 y 12 respectivamente, correspondientes al segundo y tercer ciclo de nuestra educación primaria, con el propósito de identificar los intereses de los niños que voluntariamente participaron en la investigación a través de sus respuestas a cuestiones en torno a tres áreas referidas a televisión, radio y películas de recreo y afición; ambiciones vocacionales y preferencias educativas por la lectura. Destacándose de los resultados obtenidos por Witty, que las lecturas de artículos de periódicos y revistas fueron las preferidas y por tanto, obtuvieron el porcentaje más elevado, por el contrario, los porcentajes inferiores correspondieron a las obras de teatro, ensayo y poesías. En cuanto a las actividades preferidas por los alumnos destacaron en primer lugar ver la TV., seguida del cine y escuchar la radio, siendo las menos preferidas las lecturas. Las preferencias vocacionales fueron ingeniero para los chicos y enfermera para las chicas, mientras que las menos elegidas fueron la de profesor para los chicos y la de esteticien para las chicas.

También ha sido analizada la importancia de los intereses por Tobías (1994), quien considera necesario investigar en la asociación entre interés y conocimiento previo, pues en (1992) analizó el efecto del interés en la adquisición y uso de técnicas metacognitivas de comprobación matemática y los resultados fueron que la escala de interés de Likert y el dominio del conocimiento estaban

significativamente correlacionados ($r=.53$). Numerosos hallazgos han demostrado que existe una relación substancial entre ambos tópicos, entre los que Tobías (1994) destaca los estudios de Morris, Tweedy y Gruneberg (1985), quienes encontraron una correlación media de .72 entre el conocimiento sobre varios equipos de fútbol y el interés medido en términos de las actitudes de los estudiantes hacia esos equipos. También Alexander, Jetton y Kulikowich (1993), analizaron la relación entre un número de variables en las que se incluían conocimiento e interés en cuatro pasajes de textos, con una muestra de 31 estudiante. La relación entre interés y conocimiento iba desde una correlación no significativa de .13 a .53 ($p<.01$), con una media de .41 ($p<.01$). En otro estudio Garner y Gilligham (1992), encontraron que estudiantes con alto y bajo nivel de conocimiento parecían valorar la prueba que se les aplicó sobre los pasajes de los textos, como menos interesantes que aquéllos que tenían un conocimiento moderado. En definitiva una revisión de investigaciones han sugerido que hay una relación substancial entre interés y conocimiento previo.

Igualmente hemos revisado algunos estudios soviéticos, y entre los que hemos tenido acceso destacamos a Schúkina (1968), autor del libro *los Intereses Cognoscitivos*. Preocupado por la formación de dichos intereses, reconoce que es uno de los problemas relacionados con el desarrollo de la personalidad, los considera un importante motivo de estudio, analizándolos como procedimiento y causa importante de la enseñanza. Relaciona los intereses cognoscitivos con la educación de la personalidad y, nos informa de las condiciones que favorecen dichos intereses y, de cual ha de ser el papel del maestro en la formación de los intereses cognoscitivos en los escolares, poniendo al alcance de los futuros maestros las experiencias creadoras existentes, señalando que, "hay que prestar atención a aquellos métodos, pedagógicamente valiosos que la experiencia de los profesores más competentes de nuestra escuela los ha convertido en el medio de

hacer más eficaz la enseñanza" (p.10), y hace pensar a quienes no han hallado aún los procedimientos necesarios para lograr que los adolescentes amen el estudio.

Entre los autores de lengua alemana hemos podido consultar a Schiefele (1990), en cuyo artículo *Aus interesse lernen, mit interessen leben* (aprender por interés. Vivir con interés), reflexiona sobre cómo dar nuevas respuestas al problema del interés y, para ello se centra en el estudio del interés como medio para desarrollar el saber y formación de la personalidad y estudia la relación existente entre el aprendizaje y el interés, es decir, de las clases que enseñan en nuestras escuelas y el interés y de "¿cómo se forman los intereses?". Entre las condiciones para desarrollar el interés señala: la oferta a objetos alcanzables, fomentar la iniciativa personal, respetar los intereses de cada uno. Pero al reconocer que al colegio le resulta difícil crear esas condiciones de aprendizaje, indica que es la Ciencia de la Educación la que ha de ayudarle a ello.

Finalmente, la investigación de Navarro Hinojosa (1994), recogida en el libro *Intereses Escolares*, tuvo por finalidad elaborar un instrumento para diagnosticar los intereses de los alumnos, correspondientes al Ciclo Superior de la Educación General Básica y el análisis de dichos intereses. Justifica su investigación por la necesidad de completar el diagnóstico de los alumnos en lo que se refiere a esta dimensión del ámbito afectivo, que es la referida a los intereses de los alumnos. He de señalar que este trabajo me ha servido de punto de partida para la realización inicial del que presentamos.

En definitiva, estas han sido la investigaciones relacionadas con los intereses de los alumnos que hemos encontrado en nuestra revisión bibliográfica, pues como ya dijimos la gran mayoría han tenido por finalidad buscar el tipo "vocacional" en relación al plano personal y profesional.

5.2. Investigaciones sobre el interés de los alumnos en: la escuela, el profesor y las materias escolares.

Los intereses de los alumnos en el ámbito escolar vienen determinados por todo aquello que le rodea (familia, compañeros, calificaciones, juegos, aula, etc). Para su estudio lo hemos concretado en los siguientes apartados: intereses con respecto a la escuela, al profesor y sus métodos de enseñanza y a las materias escolares, sin que ello implique que puedan separarse fácilmente.

5.2.1. El interés de los alumnos hacia la escuela

Durante el siglo XIX bajo los principios de universalidad, obligatoriedad y gratuidad surge la escuela como institución social y la educación es una de las primeras referencias que se asocia al concepto escuela. Pero de acuerdo con Puig (1995, p.11), la educación ha de plantearse "hacer una escuela que prepare para la vida" y esto significa preguntarse por lo que está pasando y por lo que no está pasando en cada uno de nosotros. También Camps (1994, p.5) convencida de que debe ser entendida como algo más que la enseñanza de unas asignaturas más o menos regladas, afirma que "si la educación ha de proponerse no sólo la instrucción en unas materias, sino la formación de las personas, es urgente que incorpore explícitamente los valores éticos que hoy juzgamos básicos y fundamentales". Para responder a las necesidades del momento, la Reforma Educativa propone un "currículo abierto", con la finalidad de poder adaptar la educación a las situaciones en las que se ha de desarrollar. Este modelo de currículo contiene una parte de obligada referencia, siendo publicadas en el Real Decreto 1006/1991, de 14 de junio, las Enseñanzas Mínimas correspondientes a la Educación Primaria, en las cuales aparecen como contenidos sustantivos de enseñanza además de los conceptos y procedimientos, los valores, actitudes y normas. Pero "desde siempre la escuela ha transmitido, sin proponérselo, un conjunto de valores y actitudes, que han sido reconocidos por autores de todos los

tiempos" (Bolívar, 1992, p. 29). Así, Natorp (1899), en su obra *Pedagogía Social*, reconocía a la escuela y a la familia, como instituciones educadoras que moralizan mediante el orden, la disciplina, y la vida en común de los adultos y, donde la veracidad y la justicia son virtudes primarias exigidas.

Es importante por nuestra parte conocer las investigaciones que se han llevado a cabo para conocer la valoración que hace el alumno de Primaria acerca de la formación que recibe de su Escuela.

Entre los autores revisados Jackson (1994), en su libro *La vida en las aulas*, recoge algunos estudios que tratan de conocer si a los alumnos les gusta o les desagrada la escuela y por qué. Entre los cuales se encuentra, el realizado por Tenenbaum (1940), en una escuela secundaria de Nueva York y en los resultados obtenidos se observa que, la mayoría de los alumnos están relativamente satisfechos con la vida en la escuela. Pero también existe una minoría disconforme, y las cifras señalan que hasta un 20% de los estudiantes abriga serios recelos sobre el valor de la vida en el aula. Pero Tenenbaum llega a la conclusión en cuanto al hecho que a una mayoría de estudiantes le "guste" la escuela y a una minoría le "desagrade", no significa que un grupo la ame y el otro la odie, sino más bien se inclina por una neutralidad de los sentimientos de los alumnos y llega a la conclusión:

"Como la escuela es una institución en la comunidad, encargada por ésta para realizar una determinada tarea, el niño da por supuesto que la institución está desempeñándola. No critica a la institución, la acepta. Semejante actitud no suscita su alegría por ser miembro de la comunidad. Puede que se sienta muy desgraciado dentro de ese entorno, pero sin embargo considera que la institución es buena y deseable y que sirve a unos fines valiosos. La escuela, al parecer, es una receptora de actitudes, no una creadora de éstas. El niño acude a la escuela con nociones

preconcebidas sobre el modo de considerarla, trata de ir adelante y cree que tiene de la escuela lo que la comunidad espera que ésta le proporcione" (p. 85).

A juicio de San Fabián (1993, p.18), todas estas afirmaciones deben asumirse con ciertas precauciones dado que "muchos de estos estudios han considerado edades comprendidas entre los 8 y los 12 años, etapa en la que el alumnado suele mostrar una relación no conflictiva con la institución escolar; siendo a partir de esos años cuando la imagen de la escuela empeora sensiblemente".

Blumenfeld y Meece (1984) mantienen que "a medida que pasa el tiempo, hay un incremento de la tensión entre el niño y la escuela, cuyos primeros síntomas se perciben ya en los primeros cursos y pueden considerarse como precursores de conductas de violencia, vandalismo y alienación que aparecen más claramente en la escuela secundaria" (cfr. San Fabián 1993, p.19). Los cambios que se originan en el alumno hacia la escuela, se manifiestan lógicamente en el interés que sienten por ella. Pero el deterioro producido a través de los cursos hacia la escuela como muy bien reconoce San Fabián no pueden explicarse exclusivamente en relación con el proceso madurativo de los alumnos sino que son múltiples las variables que pueden estar relacionadas y por tanto se requiere de un estudio minucioso con el fin de aportar luz a este tema.

5.2.2. El interés de los alumnos hacia el profesor y los métodos de enseñanza

Para Hernández Ruiz (1965, p.236), "el convencimiento del alumno de que por el camino que el maestro señala siempre se va a alguna parte es un factor psicológico de interés, sobre el cual nunca se insistirá suficientemente" y debe ser el maestro quien ponga todos los medios a su alcance para evitar que desaparezca, ya que según el autor una de las funciones principales del maestro es la de ser "gran animador".

Sin embargo, a medida que aumenta la edad de los niños (Goodnow y Burns, 1985; Jackson, 1994) consideran que los sentimientos del niño hacia el maestro se vuelven más negativos. Lamentablemente, la importancia concedida a la personalidad del maestro sobre todo por el valor que la imitación tiene en el niño, reconocida por Bandura (1984), en su teoría del aprendizaje social, se debilita con el tiempo y, por supuesto, se verá reflejado en su interés hacia él.

Lindahl (1969) señalaba con respecto a la transmisión de conocimientos, que desarrollar y aplicar intereses en el aprendizaje es lo que distingue al profesor de los libros de texto y también distingue a un buen profesor de otro que no lo es, y por consiguiente, la formación de intereses escolares en los alumnos de la Escuela Primaria va a depender siempre de la maestría del profesor, pues según Plaza del Río (1996, p.145) "de la habilidad del profesor y de su preparación va a depender el que sus clases no resulten para algunos alumnos aburridas y tediosas y ya sabemos lo que ocurre como consecuencia de la falta de habilidad, desmotivación, desinterés, "movimiento", conflictos, etc.".

Para Aebli (1991, p.45) enseñar significa "poner en marcha el aprendizaje en el alumno, arte especial (...) cuyos elementos decisivos deben ser detectados por el educador caso por caso, a partir de la situación concreta". Pues el alumno no tiene por qué saber lo que es necesario para el desarrollo de esta función, pero el maestro sí y por ello reconoce el autor que debe ser un experto en el campo de los procesos de aprendizaje y dice: "debe haber educado y desarrollado, a partir de la observación inmediata, la capacidad de juzgar en qué momento del proceso de aprendizaje se encuentra el alumno, y cuál es el paso siguiente que puede y debe ser dado por él" (p. 45).

La diversidad de los métodos y procedimientos de enseñanza crean las premisas para que actúen los más variados factores que inducen a los alumnos a

reflexionar y, en el Siglo XVII, Comenio dedicó mucha atención al interés en la enseñanza y, los principios básicos de su método consistían en que todos los conocimientos debían graduarse cuidadosamente según la comprensibilidad de los alumnos y, los profesores debían utilizar todas las facultades sensoriales y experiencias previas de los alumnos.

Por tanto, el profesor sólo puede controlar lo que ha enseñado en clase y el control debe ir siempre precedido de una labor instructiva y preventiva suficiente. De aquí que le de mucha importancia al contenido, al lugar y a la forma de preguntar y, dice que hay que preguntar de modo que toda la clase trabaje activamente y, para ello el control debe realizarse con arreglo a un plan lógico determinado tendente a perfeccionar los conocimientos y las aptitudes de los niños. Por el contrario, afirma que "es improcedente que el maestro, con un aspecto de indiferencia o severidad se limite a escuchar al que contesta. Esto mata en los alumnos todo deseo de exponer en la respuesta cuanto sabe" (p. 330). Por consiguiente, el maestro en el aula debe cuidar meticulosamente su procedimiento didáctico, pues va a influir directamente en la aceptación que de él se tenga y como consecuencia repercute en los intereses curriculares del alumno.

Para Jurado (1991) cada día es más difícil la comunicación entre el profesor y el alumno. La escuela como institución, o el aula como espacio físico donde se concreta, son víctimas de un proceso de momificación, vehiculado por unos currícula que difícilmente conectan con el alumno, impotencia de unos docentes y desgana de unos discentes. Para García Fernández (1993), cuando se ha querido llevar el resultado de ciertas investigaciones a las aulas ha resultado problemático debido a la formación demasiado teórica del profesor y poco cercana al mundo del niño y de sus intereses. Dentro de este contexto, urge encauzar en una metodología el papel del profesor y el del alumno cuyos objetivos vayan encaminados a hacer del mundo que nos rodea un instrumento que facilite el

proceso enseñanza-aprendizaje y acreciente el interés necesario para fomentar la capacidad crítica en el alumno.

Pero hasta ahora los estudios, se han centrado en correlacionar las actitudes de los alumnos con las calificaciones de los profesores y no nos aportan datos específicos acerca de los intereses de los estudiantes hacia ellos. Entre los realizados señalamos a Rappoport (1986, p.28) quien afirma que uno de los factores que influyen en el deterioro de la actitud hacia la escuela se debe a "las actitudes y actividades de los maestros, que distribuyen los estímulos de manera discriminatoria", por lo que consideramos necesario seguir investigando con el fin de esclarecer este tema.

5.2.3. El interés de los alumnos hacia las materias escolares

A pesar de existir un reconocimiento unánime de la importancia del interés de los alumnos hacia sus materias escolares durante el proceso de enseñanza aprendizaje, reconocemos que ha sido muy poco investigado tanto dentro como fuera de nuestro contexto. Entre las investigaciones relacionadas con el tema destacamos los estudios sobre el conocimiento de las actitudes llevados a cabo por Gairín (1990), quien analiza la influencia de unas determinadas variables: personales, familiares y escolares (sexo, edad, número de hermanos, estrategias metódicas, el rendimiento del alumno, tipo de colegio etc.), en la actitud de los alumnos hacia las Matemáticas, comprobándose a través de los resultados que no existe influencia significativa del sexo, ni del número de hermanos (estudiada como indicador del tamaño de la familia), en las actitudes recogidas en su investigación. Por el contrario hay relación significativa con la edad, el rendimiento, tipo de centro y zona donde se ubica.

Los autores (Hadden y Johnstone, 1983; Yager y Yager, 1985) han demostrado que dichas actitudes hacia las materias escolares son menos positivas a medida que aumentan los años de escuela, disminuyendo el interés y la curiosidad científica. Esto viene a confirmar lo que dice Hernández Ruiz (1965, p.243) "la existencia de una dirección espontánea general del interés hacia ciertas materias, de indiferencia hacia otras y de repulsa por algunas, es un hecho cierto", que lógicamente, cuando no hay interés por parte del alumno, aumentar el número de años de escolaridad no lo mejora, porque las causas que originan la pérdida de interés son más profundas. Igualmente, Plaza del Río (1996, p.145) afirma que "cuando la aptitud y el interés es muy bajo consideran muchas tareas y trabajos escolares como una pérdida de tiempo", y por tanto se verá reflejado en un empeoramiento del comportamiento y en un descenso de la aplicación. Y para Danilov (1977), la asignatura constituye una importante base de la enseñanza sólo si se conjuga con la vida, pues representa un sistema de conocimientos de las bases de la ciencia unidas a aptitudes y hábitos de aplicación práctica, y por tanto afirma que "no es el programa, sino el niño el que debe determinar tanto la calidad como la cantidad de la enseñanza" (p. 49). Así pues ajustándonos a sus criterios, podemos evitar en un porcentaje elevado que se origine desmoralización y pérdida de interés producida como consecuencia de su continuo fracaso.

Como es bien sabido desde el Diseño Curricular de la Educación Primaria (1989) se establece que las áreas disciplinares adaptadas a las características psicológicas del alumno han de facilitar la consecución de distintos tipos de objetivos y cada una tiene una aportación específica:

a) Conocimiento del Medio, se ordena al logro de las metas relativas a: autonomía de acción, saber utilizar los conocimientos de que se dispone sobre el entorno social para resolver problemas, obtener información del medio para resolver problemas sencillos, valorar la información que proviene del entorno.

b) La Lengua contribuye a la formación del pensamiento claro y organizado, así como a la efectividad de la comunicación con los "otros". Para que sea posible Pérez Pereira (1988) argumenta que los profesores deben saber que los niños trabajan sobre sus propios esquemas lingüísticos, que modifican a lo largo de su desarrollo, y que son sensibles a la información estrictamente lingüística en ese proceso de construcción. Por consiguiente dice que los errores posteriores a un uso aparentemente correcto son indicativos de la insuficiencia de las explicaciones sociocomunicativas de carácter reduccionista. Los que se refieren a la construcción de clases de palabras, concordancia de género, y coherencia en el relato, ponen de manifiesto como los niños toman en cuenta claves intralingüísticas en sus intentos por dominar el lenguaje, que constituyen en sí mismo un área de experiencia que suscita el interés y esfuerzo intelectual de los niños.

c) La Matemática promueve el pensamiento lógico, dota al individuo de instrumentos para analizar la realidad. Puesto que para el aprendizaje de las Matemáticas se requiere de un orden riguroso, señala Skemp (1980), que es necesario por parte del maestro asegurarse de que en la mente del niño se encuentran ya formados los conceptos previos para poder asimilar los nuevos conocimientos.

d) La Expresión Artística ofrece un soporte muy importante a la expresión, genera actitudes favorables a la belleza y al orden. Para Arnheim (1993) debe funcionar como una de las tres áreas de aprendizaje cuya misión fuera dotar a la mente del joven de las habilidades básicas para afrontar con éxito todas las ramas del currículo. Pues según Lancáster (1991) a la hora de enseñar expresión artística, el profesor se encuentra desde luego en una posición propicia porque a los niños les gusta tal actividad. En todo ser humano, sea cual sea su edad, existe un deseo natural de usar nuestras manos y nuestros materiales como vehículos de la expresión artística y los profesores de este nivel educativo asumen la

interesante tarea de enseñar a través del currículo, lo que exige una comprensión del modo en que los niños aprenden, así como un cierto interés y el conocimiento de una variedad de materias. De acuerdo con Schúkina (1968), la pintura les hace conocer a los escolares las leyes de la luz y la sombra, la perspectiva, la forma y el color. La música le permite entender el sistema empleado para la transcribir los sonidos, las leyes de música. En definitiva la actividad artística les permite comprender que el arte refleja la vida, enriquece el espíritu y descubre ante sus ojos el mundo de los valores estéticos.

e) La Educación Física es imprescindible para el conocimiento del propio cuerpo y para inducir en la persona actitudes favorables a la vida sana.

f) El estudio de una Lengua Extranjera es un apoyo para la apertura al mundo y la comprensión internacional. Por tanto aconsejaba Gantier (1971), que la palabra nunca debiera ser presentada al niño aisladamente, ni aprendida de memoria, ni tampoco acoplada a su equivalente español, sino que debe registrarse en la memoria del niño asociada al objeto que designa o a la imagen de éste, o también incorporándola en un conjunto verbal que muestre su significado y su matiz justo. Por consiguiente el esfuerzo constante del maestro debe tender a la creación de una asociación espontánea entre el signo extranjero, palabra o forma, y la cosa significada.

g) La Religión asegura el cumplimiento del mandato constitucional que ampara el derecho a recibir este tipo de formación y la Iglesia está convencida de que la enseñanza religiosa es una modalidad válida y privilegiada si se lleva a cabo según las directrices que deben guiar la fe cristiana. A juicio de Ruiz Rodrigo (1991, p.191), se defiende con insistencia, desde posiciones conservadoras que "toda enseñanza debe tener un carácter religioso y confesional, y por tanto, la Religión, como asignatura, debe incluirse entre las diversas enseñanzas de la

escuela con carácter obligatorio y como parte integrante del programa escolar". Actualmente, existe un derecho constitucional por parte de los padres a elegir libremente la formación religiosa y moral, para sus hijos de acuerdo con sus convicciones.

Las áreas del currículo durante estos niveles se estructuran en base a los planteamientos de globalización didáctica. Para Fuster (1994), uno de los problemas que se plantean para hacer avanzar el conocimiento es que éstos tienen que estar fuertemente contextualizados en la vida cotidiana del alumno y así poder movilizar su curiosidad y por consiguiente expone que "las Matemáticas, la Educación Artística y el resto de las áreas aprovechan el contexto creado por las ciencias [refiriéndose al área de Conocimiento del Medio Natural, Social y Cultural], aunque sin forzar nunca su presencia. Aquéllos contenidos que en un tratamiento coherente e independientemente del área de procedencia contribuyan al desarrollo de un tópico, se insertan. Los que no puedan trabajarse desde una perspectiva globalizadora, se trabajan independientemente en el área correspondiente" (p.77).

Según Gómez Dacal (1989, p.58) "esta concepción del aprendizaje desarrollada inicialmente por Decroly (1929) ha conducido a una estructuración de los contenidos que responde a la percepción global con la que el alumno inicia su aprendizaje; estructuración que en Decroly da lugar a los centros de interés y en la propuesta curricular del MEC a los núcleos de globalización", refiriéndose en este caso el término "globalización" a la presentación "contextualizada" de los contenidos y de las actividades y que están íntimamente relacionados con las características de los alumnos. Considerando las edades de ocho, nueve y diez años en los alumnos y alumnas de nuestra investigación, es interesante que veamos en el apartado siguiente como ha sido considerada la evolución de los intereses en este período.

6. EVOLUCIÓN DE LOS INTERESES Y CARACTERÍSTICAS DEL NIÑO DE OCHO A DIEZ AÑOS.

Todos los autores (Vermeylem, 1926; Dewey, 1828; Herbat, 1935; Claparède, 1935; Hernández Ruiz, 1965; Navarro Pavía, 1966; Debesse, 1973 etc.) mantienen que los intereses así como las necesidades no permanecen estables, sino que cambian según la edad, a través de períodos agitados o más tranquilos donde se acelera o se hace más lento debido a la influencia de factores sociales y culturales. Así ha sido reconocido por Dewey que "el interés de un niño cambiará de tiempo en tiempo. Es ventajoso para el maestro, por consiguiente, conocer los intereses del niño y apelar a él a través de esos intereses" (cfr. Terman, 1965, p.51). Estos cambios atraviesan por unas fases diferenciadas por una serie de características que se reflejan en el comportamiento.

Navarro Pavía (1966, p.39) manifiesta que "la marcha de los intereses es constante y bien definida y sus etapas no son eslabones aislados, no son islotes dispersos, no son montículos separados. Unas etapas están condicionadas a otras".

Aunque Hernández Ruiz (1965) y Debesse (1973) consideran que las clasificaciones que se han hecho de los intereses, son tan numerosas como los autores que se han ocupado del tema y que, difieren tan sólo en la denominación de esas etapas que en términos generales, se corresponden con las de la educación, veamos en el siguiente apartado las clasificaciones que nos han parecido de mayor interés.

6.1. Evolución de los intereses

Aunque somos conscientes de las limitaciones de cualquier clasificación vamos a mostrar las establecidas por los autores (Claparède, 1935; Hernández Ruiz, 1965; Navarro Pavía, 1966 y Debesse 1973), con respecto a la evolución de

los intereses. Queremos señalar que el criterio que hemos seguido para su relación ha sido el de hacer referencia de manera explícita a las diferentes edades.

Para Bergeron (1985), el período de 7 a 10 años es considerado como el centro de una transformación, y en cuanto a la representación del mundo en el niño, este período se caracteriza por dos mecanismos: el realismo y el animismo en función de objetos "vivientes" por oposición a lo que es inerte. Entre los 7 y 8 años las cosas, es decir las nubes, los ríos se mueven porque las hacemos mover e incluso son fabricadas por los hombres, y es hacia la edad de 9 y 10 años cuando la idea de que la naturaleza está fabricada por los hombres desaparece. A estas nociones del niño Piaget denomina artificialismo, y ha conducido a algunos autores a considerar la tercera infancia como el período de los intereses abstractos.

Claparède (1935) es el primero que asigna a los distintos estadios evolutivos las edades correspondientes y denomina a la etapa que concierne a nuestra investigación, como la de los intereses especiales y objetivos. Así presenta el siguiente esquema sobre la evolución de los intereses:

I. Estadio de adquisición, experimental.

- Perceptivos (durante el primer año de vida).
- Glósicos (2º y 3º año de vida).
- Generales (3-7 años). Edad de preguntar.
- Especiales y objetivos (7-12 años).

II. Estadio de organización y valoración.

- Intereses éticos, sociales, experimentales (12-18 años).

III. Estadio de producción.

- Interés de conservación (edad adulta).

Al relacionar el desarrollo psíquico con las etapas de la educación identifica la tercera infancia (siete-trece años) con el período escolar y, la considera como la edad del equilibrio, que no registra crisis profundas de personalidad, época de la curiosidad y del saber, en la que los conocimientos se organizan en un cierto

número de nociones fundamentales. Edad social cuya dominante es la regla, sobre la cual se apoya.

Hernández Ruiz (1965) establece la suya integrada por cinco etapas en la que el orden seguido no es de intereses que se sustituyen unos a otros, sino de intereses que sucesivamente alcanzan su punto culminante:

- a) Primera etapa. Intereses sensomotores. (Comprende desde 0 a 2 años).
- b) Segunda etapa. Intereses glósicos. (Comprende desde 18 meses hasta los 3 años).
- c) Tercera etapa. Intereses objetivos dispersos (Comprende desde los 3 hasta 6 años).
- d) En la cuarta etapa se dan los intereses intelectuales objetivos (Comprende desde los 6 a 12 años) y la subdivide en tres épocas:
 - . Época de iniciación: 6 a 7 años
 - . Época de expansión: 7 a 9 años
 - . Época de consolidación: 9 a 12 años
- e) En la quinta, los intereses intelectuales abstractos, éticos y sociales comprende desde los 11 a los 15 años, y se subdividen en dos épocas:
 - . Época de iniciación (11 a 12 años).
 - . Época de consolidación (12 a 15 años).

Señala con respecto a los intereses comprendidos entre 0 y 12 años que sin un proceso de educación sistemática dichos intereses no se desarrollan o se desarrollan muy debilmente y, que sin instrucción, los intereses intelectuales abstractos son más débiles que los objetivos. En cuanto a los intereses éticos y sociales piensa que pueden desarrollarse bien, por el sólo efecto de la convivencia y que a los 15 años, los niños de ambos sexos, han sufrido la crisis de la pubertad, y continuando la evolución de estos intereses que no llegan a predominar hasta la edad adulta. Finalmente, afirma refiriéndose a las dos últimas etapas que, los niños en estas edades tienen un interés real por las cosas, por los fenómenos, por el mundo y por la vida.

También Navarro Pavía (1966) preocupado por el estudio de los intereses, como se refleja en su libro *los intereses del niño*, afirma que una intervención prematura en los puntos de partida, podría producir un empacho al no poder asimilar el niño nuestras prisas educativas. Sugiere una serie de consejos sobre la metodología sino queremos fracasar como maestros, y dice que hay que tener en cuenta que el niño enumera durante el período de los intereses concretos; describe en el de los intereses abstractos e interpreta en el período de los intereses éticos y sociales. Por ello, es necesario ajustarse a los intereses de cada edad, sino queremos fracasar en el empeño. Su clasificación de intereses es la siguiente:

Primera infancia:

- .Intereses Perceptivos (6 a 8 meses).
- .Intereses Motores (8 meses a 2 años).
- .Intereses Glóricos (2 a 3 años).

Segunda infancia:

- .Intereses Concretos (3 a 7 años).

Tercera infancia:

- .Intereses Abstractos (7 a 12 años).

Adolescencia:

- .Intereses Éticos y Sociales (12 a 18 años).

La tercera infancia comprendida entre los 7 a los 12 años, es la edad de los intereses abstractos, el niño va dejando a través de sus conquistas el mundo concreto que ha vivido desde los 3 a los 7 años y va a desembocar en una actividad simbólica. En este período se inicia el funcionamiento del juicio, del razonamiento y la generalización, al tiempo que se van sustituyendo las realidades tangibles por las realidades de las abstracciones y los símbolos. Navarro Pavía (1966:51), señala que "se alcanza la técnica de la abstracción que consiste en tender un puente entre lo concreto y lo abstracto para vivir recreándose en la

esfera de las abstracciones" y añade que "son muchos los que esta etapa de intereses no la vencen. Quedan prendidos en el hecho concreto y tan hundidos en él que les impide ver otros superiores" (p. 52). Y considera interesantísimo este período por ser una etapa decisiva para entrar en el campo de las ciencias.

Debesse (1973) divide las etapas de la educación en cinco períodos con el siguiente orden:

- Período de los intereses sensorio-motores (hasta 1 año).
- Período de los intereses glósicos (de 1 a 3 años).
- Período de los intereses subjetivos concretos (de 3 a 7 años).
- Período de los intereses objetivos especiales (de 7 a 12 años).
- Período de los intereses subjetivos por los valores (de 12 a 18 años).

Considera que si las etapas de la educación corresponden, en términos generales a las de los intereses del niño, es necesario una adecuación a dichos intereses, sobre todo desde los siete a los doce años que es por excelencia, en el niño, el período de su escolaridad. La memoria tiende a desempeñar el papel de dominante y si es ejercitada sin miramientos, puede falsear la educación intelectual. Los conocimientos del escolar se organizan en un cierto número de nociones fundamentales y este paso del pensamiento infantil al período de la noción, lo acerca sensiblemente al pensamiento lógico. La dominante moral es entonces la regla sobre la cual se apoya una vida social superabundante y exigente pero aún informe, en la cual la emulación desempeña un gran papel.

En la Enciclopedia Técnica de Educación (1985, p.267), se recogen las siguientes etapas en la evolución de los intereses infantiles:

Primera etapa. Desde el nacimiento hasta el final del tercer año.

Predominio de los intereses sensomotores y glósicos: los primeros encuentran su fase de máximo desarrollo hasta el segundo año de vida; los glósicos durante el tercero.

Segunda etapa. De tres a seis años.

Intereses objetivos. Etapa que coincide con la proyección del niño sobre la realidad objetiva. Domina la curiosidad y el egocentrismo.

Tercera etapa. De siete a doce años.

Período de los intereses intelectuales concretos u objetivos. El conocimiento del niño es de carácter concreto, y, por tanto, debe estar necesariamente referido al objeto.

Cuarta etapa. De doce a dieciséis años

Intereses ético sociales e intelectuales abstractos. El niño puede prescindir del objeto para enfrentarse con su representación. Ejecución de los primeros papeles sociales. Acomodación a una norma moral.

Después de conocer las clasificaciones que han establecido algunos autores con respecto a la evolución de los intereses de los alumnos desde la infancia hasta la adolescencia, vamos a ver de forma más concreta las características de los alumnos en la etapa correspondiente a nuestra investigación.

6.2. Características de los intereses del niño de 8 a 10 años

Como acabamos de ver casi todos los estudiosos de la Psicología evolutiva coinciden en denominar la etapa entre 8 y 10 años como la tercera infancia y es conocida por Piaget (1964), como la "edad de las operaciones concretas" debido a que se organizan los agrupamientos operatorios del pensamiento, sobre objetos manipulables, y el niño se convierte en un ser capaz de reflexión, lo que significa que "están echadas las bases psicogenéticas del pensamiento racional, si bien hay que desarrollar su estructuración" (Merani, 1976, p.265).

Para Schúkina (1968), las características de los intereses en los niños de diferente edad indican tan sólo una tendencia general de su desarrollo. Pero como bien dice "si se conoce la tendencia general de desarrollo de los intereses en cada edad y se tienen en cuenta las condiciones de vida y la experiencia del niño, se puede dirigir el desarrollo de sus intereses e influir de modo conveniente en ese proceso" (p. 26). Y Simm (1972) distingue en la etapa de los 9 a los 13 años, tres

grupos: en el primero las actividades físicas contienen una fuerza mayor de intereses y satisfacciones tanto para niñas como para niños (p.e. fútbol, nadar bien ...), en el segundo los intereses se identifican con actividades de descubrimiento (p.e. investigar, visitar, coleccionar ...), sobre las cuales se construye el desarrollo cognoscitivo del niño, y en el tercero con los pasatiempos creativos y constructivos.

Por su parte Bize diferencia unas características específicas de cada edad, así pues señala que "hacia los 10-11 años, los niños manifiestan vivo interés por la música, hacia los 11-12 años, por las actividades técnicas y trabajos manuales, a los 13-14 años interés por las matemáticas, hacia los 15 años por las ciencias y, hacia los 16-17 por las letras" (cfr. Gratiot-Alphandéry, 1979, p.174).

Según el Diccionario de Ciencias de la Educación (1983), esta etapa se caracteriza por ser:

- Edad del equilibrio, donde no registran crisis profundas de personalidad.
- Época de curiosidad del saber; en la que los conocimientos se organizan en un cierto número de nociones fundamentales.
- Edad social cuya dominante es la regla, sobre la cual se apoya.
- La emulación desempeña un gran papel.

Tras esta visión general de las características e intereses de esta etapa vamos a analizar separadamente, las de cada una de las edades en las que se inserta nuestra investigación. Pero queremos dejar claro, que en ningún momento pretendemos crear un arquetipo ideal del niño de una edad determinada, dado que no existe, pues cada niño se desarrolla mental y físicamente según su propio ritmo y contexto familiar y socioambiental.

6.2.1. Características del niño de ocho años

Entre los autores que se ocupan del estudio del niño de ocho años destacamos a Gesell (1972), quien realiza un análisis minucioso delimitando los ámbitos del desarrollo y de la personalidad, y del que hemos extraído las siguientes características:

- .Interesado en su anatomía interna.
- .No quiere que se le trate como un niño.
- .Necesita que la relación recíproca con la otra persona se halle en equilibrio.
- .Trata de vivir según las normas de los demás y se siente culpable sino cumple.
- .Puede atender al razonamiento y cambiar de parecer con cierta facilidad.
- .Gran interés por las tareas difíciles agotando pronto su energía.
- .Muestra una fuerte tendencia a llevar buenas relaciones con sus camaradas.
- .Más responsable de sus actos (intereses éticos).
- .Se culpa a sí mismo. Siente necesidad de pedir perdón.
- .A menudo, no puede tolerar siquiera una ligera corrección.
- .Le agrada el elogio y que se le recuerden sus progresos.
- .Le agradan las bromas personales.
- .No acepta la crítica.
- .El niño quiere ser bueno y trata de serlo quiere ser apreciado.
- .Interiormente infeliz si se comporta mal y le desagrada admitir sus malas acciones.
- .Interés por la propiedad y las posesiones.
- .Quiere tener un lugar propio donde guardar sus cosas.
- .Le agrada traer a la escuela objetos relacionados con los materiales escolares.

Debesse (1973, p.75) además afirma que "a partir de los 7 años la escuela es para el niño una necesidad" y, La Fourcade (1977) señala que en esta edad los niños manifiestan su deseo de concreción con todas sus energías y, por ello dice: "más que una respuesta a la necesidad de distracción, la "actividad-juego" es un excelente medio de preparación a las actividades serias reservadas a los adultos" (p. 48). Pues en el juego hay que respetar una reglas y Piaget se preocupó por estudiar cuál es la conciencia de las reglas que tienen los niños, y según Delval (1994, p.301) encuentra que "entre los cinco y los nueve años la regla pasa a ser considerada como sagrada e intangible".

En líneas generales el niño de esta edad se caracteriza por su gran comprensión en las relaciones con los demás, por el cumplimiento de las normas, por su gran curiosidad por el mundo que le rodea, sus intereses por la escuela y las tareas que exigen esfuerzo y el refuerzo positivo, lo que se puede traducir en intereses sociales, éticos, escolares e individuales.

6.2.2. Características del niño de nueve años.

Igualmente Gesell (1972) también se ocupa del estudio del niño de nueve años y dice que si a los ocho años, el niño muestra interés por las tareas difíciles agotando pronto su energía, a los 9 ya no se cansa tan rápido y tiene un gran dominio de sí mismo debido a su mayor madurez. En efecto, para él, el niño de esta edad presenta las siguientes características:

- .Más responsable (puede tener la llave de la casa).
- .Activo. Interesado por el trabajo escolar, por el éxito.
- .Actitud. Afán de agradar y de ser el preferido.
- .Cuando las cosas van mal busca excusas.
- .La privación de algún objeto o actividad deseada bastan para volverle al buen camino.
- .Acepta la crítica mejor que antes pero debe hacerse con sumo cuidado.
- .Prefiere la valoración razonable de su trabajo al elogio.
- .Las normas del grupo suelen ser más importantes que las paternas en la conducta.
- .Interés por la justicia de la maestra y de los demás.
- .Interés por la justicia del castigo.
- .Comienza a ser más ordenado y no pierde las cosas con tanta facilidad como antes.
- .Muy "puntilloso" respecto de sus cosas.

Por ello resume Gesell que no es de sorprender que sea tan buen alumno, dispuesto a afrontar lo que esté dentro de su capacidad y además, señala Prada (1971, p.42), que "su imaginación es creadora, no sólo fantástica y le gustan las aventuras por su contenido informativo". Finalmente, Debesse (1973) destaca que la vida escolar en esta edad es muy intensa, y el buen alumno goza de prestigio entre sus compañeros, resaltando que la capacidad de memoria se acrecienta a partir de los 9 años y la aptitud musical es la más precoz si se reconoce en esta edad.



6.2.3. Características del niño de diez años

También el niño de diez años ha sido afortunadamente estudiado con minuciosidad por Gesell, del que destaca las siguientes características:

- .Sin inquietudes y positivo. Muy específico, no generaliza.
- .Se encoge de hombros ante la responsabilidad.
- .Habitualmente es capaz de ignorar las críticas y el mal desempeño en la escuela.
- .Si se le hace una pregunta responde con soltura: "A veces si y a veces no".
- .Se describe a si mismo como un chico bueno.
- .Entre las virtudes: ser justo, ser un buen muchacho.
- .Entre los defectos: los relacionados con situaciones particulares, referidos a la escuela.
- .Entre sus problemas: declaran el creado por las excesivas tareas escolares.
- .Entre sus preferencias afectivas: sus padres, las vacaciones, los viajes.
- .Entre lo que les disgusta: la guerra, el trabajo, la maestra, la gente que me trata mal.
- .Entre los deseos: bienes materiales.
- .Las niñas parecen algo más maduras y sus vocaciones son: maestra, actriz, enfermera.
- .Los niños prefieren ser: médico deportista, hombre de ciencia.
- .Es ya un ciudadano respetuoso de las leyes.
- .Sus estatutos condena la mentira y el engaño.
- .Ha superado las riñas de los ocho.
- .Tiene sentido del humor y sabe aceptar bromas.
- .A veces es egoísta, destructivo y mentiroso.
- .Todavía manifiestan que no distinguen completamente el bien y el mal.
- .La justicia es sumamente importante, preocupándole el trato equitativo.
- .Posee un código estricto y considera que es terrible engañar.
- .La mayoría son completamente veraces.

En resumen al niño de esta edad dice el autor le gusta la escuela, esto no debe sorprendernos si se consideran sus características generales de tratabilidad, fácil reciprocidad emocional, e interés concreto y positivo por los hechos. Le gusta aprender y no le interesan demasiado las peculiaridades personales de su maestra siempre que esta se muestre justa con los alumnos y les enseñe, y a este respecto aconseja que debemos actuar siempre con ingenio y sutileza y dice así "cuando un adulto castiga a un niño por mantener su autoridad nada bueno resulta" (1972, p.39), por consiguiente, es importante en una situación disciplinaria que el adulto se observe a sí mismo tanto como al niño y no pierda nunca el sentido del humor que ha de tender en todo momento para conseguir un equilibrio emocional y desechando todo lo relacionado con el castigo y justicia retributiva,

pues nada hay más estabilizador que el afecto y el respeto mutuo entre el adulto y el niño.

Para Debesse (1973), los diez años es la etapa de la objetividad. El escolar alcanza el período nocional: noción de tiempo, de espacio, de número, de causa, de movimiento. La actitud de trabajo se desarrolla y es capaz de aprender cualquier cosa si se tiene interés en hacerlo. En cuanto a la vida social se hace más intensa y la adaptación al medio es fácil debido a su carácter más dócil. Sus relaciones sociales según Delval (1994, p.425), "se refieren a compartir pensamientos o sentimientos, la amistad se hace algo menos material". Conocemos que entre los amigos son frecuentes las disputas e incluso las rupturas, pero a medida que los chicos crecen las amistades se hacen más estrechas y más complejas y también las rupturas más dolorosas, como entre los adultos.

Conocer y tener en cuenta las características de los alumnos sabemos que es importante y necesario, pero no nos debe llevar a la conclusión, reconocida por Danilov (1977) como errónea, de que las necesidades de su desarrollo constituyan el factor determinante del contenido de la enseñanza como sucedió con la idea del "paidocentrismo", pues de lo que se trata es de evitar el aislamiento de la escuela de los intereses de los niños, teniendo en cuenta que los niños asimilan mejor lo que adquiere mayor trascendencia a sus ojos. Dado que existe un reconocimiento unánime por parte de padres, profesores, medios de comunicación y Administración Educativa, en torno a que la enseñanza debe adaptarse a los intereses, características y necesidades de los niños como medio para despertar el auténtico interés por el saber, el saber hacer, y, el saber ser que, les lleve a la perfección continua de su persona, consideramos por tanto necesario aclarar en el siguiente apartado el concepto de interés que para el aprendizaje del alumno se ha tenido.

CAPÍTULO II

PROCESO METODOLÓGICO

Iniciamos aquí el proceso metodológico que nos permitirá plantear y llevar a la práctica nuestra investigación, para ello partimos de la exposición de los objetivos a alcanzar y la definición de las hipótesis de partida, y a continuación damos a conocer el diseño de investigación, el estudio de la población y la selección de la muestra. Seguidamente describimos por ámbitos las variables que vamos a analizar y por último, destacamos las técnicas e instrumentos que se van a utilizar y como se lleva a cabo la elaboración del cuestionario y el análisis de los datos.

1. OBJETIVOS DE LA INVESTIGACIÓN

El propósito general de esta investigación es, como ya se dijo, conocer los intereses que sobre la escuela y el currículo que en ella se imparte, construyen los mismos alumnos en los niveles de 3º, 4º y 5º de Educación Primaria, pues creemos como Jackson (1994) que se sabe poco acerca de cómo consideran los niños su experiencia escolar. Por consiguiente nos planteamos los siguientes objetivos:

1. Conocer los intereses curriculares de los alumnos, y cómo estos van evolucionando a través de los niveles de 3º, 4º y 5º de la Educación Primaria.
2. Elaborar un instrumento adecuado para la obtención de los datos.
3. Encontrar variables relevantes que influyan en esos intereses.
4. Conocer también la relación entre dichas variables y los intereses curriculares y establecer, si fuera posible, un enlace explicativo entre ellas.

2. HIPÓTESIS DE LA INVESTIGACIÓN

Los problemas planteados en nuestra investigación, y la bibliografía de investigación revisada, nos han servido de base para la formulación de las siguientes hipótesis:

1ª. Existen diferencias significativas a lo largo del tiempo en los diferentes tipos de intereses curriculares de los alumnos de Sevilla capital, manifestados cuando estudian 3º, 4º y 5º de Educación Primaria.

2ª. Las características personales influyen significativamente a lo largo del tiempo en los distintos tipos de intereses curriculares de los alumnos de Sevilla capital en esos tres niveles.

3ª. Las características familiares van a ser generadoras de diferencias significativas a lo largo del tiempo en los diferentes tipos de intereses curriculares de los alumnos de Sevilla capital, cuando cursan 3º, 4º ó 5º.

4ª. Consideramos que existen diferencias significativas a lo largo del tiempo en los distintos tipos de intereses curriculares de los alumnos de Sevilla capital, no sólo cuando estudian 3º, sino cuando pasan a ser alumnos de 4º y posteriormente de 5º, en función de sus características académicas.

5ª. De igual modo existen diferencias significativas a lo largo del tiempo en los distintos tipos de intereses curriculares de los alumnos de Sevilla capital, en función de sus características institucionales, cuando cursan 3º, 4º ó 5º.

6ª En función de las características contextuales, también existen diferencias significativas a lo largo del tiempo en los distintos tipos de intereses

curriculares de los alumnos de Sevilla capital, en los tres niveles que abarca nuestro estudio longitudinal.

Aceptar la hipótesis 1 significa que existen cambios a lo largo del tiempo en los diferentes tipos de intereses, que en función de los resultados se interpretará la necesidad de fomentar los intereses curriculares en algunos aspectos escolares de los alumnos en los niveles primarios, y la aceptación de las hipótesis 2, 3, 4, 5 y 6 significa que a lo largo del tiempo existe una relación significativa entre las diferentes variables personales, familiares, académicas, institucionales y contextuales y, los intereses curriculares.

3. DISEÑO DE INVESTIGACIÓN

El trabajo que presentamos se encuadra dentro de una metodología (ex-post-facto), cuyo diseño se caracteriza por ser un estudio comparativo-causal, definido por Cohen y Manion (1990, p.224) como "un tipo de estudios que investigan las posibles relaciones de causa a efecto al observar una condición o estado de la cuestión y buscando atrás en el tiempo los factores causales verosímiles". Por su parte Arnal (1992, p.169) señala que "los métodos no experimentales o ex-post-facto se limitan a describir una situación que ya viene dada al investigador, aunque éste pueda seleccionar valores para estimar relaciones entre las variables", y Kerlinger (1985, p.268), define esta metodología como "una búsqueda sistemática empírica en la cual el científico no tiene control directo sobre las variables independientes porque ya acontecieron sus manifestaciones o por ser intrínsecamente no manipulables", y para Bisquerra (1989, p.220) estos estudios son "un tipo de investigación descriptiva, en los que se intenta encontrar respuesta a los problemas planteados mediante el análisis de las relaciones causales". Algunos autores (Bisquerra, 1989; Borg y Gall, 1983; Fox, 1981) consideran a estos estudios como una categoría dentro de los estudios ex-post-

facto. Además es un estudio longitudinal y correlacional, con un enfoque de carácter descriptivo, realizado sobre una cohorte normal.

- Descriptivo, porque trata de describir los intereses curriculares de los alumnos en tres momentos diferentes de la actualidad (Hayman, 1981).

- Correlacional, porque el objetivo de nuestra investigación es descubrir las relaciones existentes entre una serie de variables y los intereses curriculares.

- Longitudinal, porque la descripción de los intereses curriculares se han efectuado siempre sobre el mismo grupo de alumnos a lo largo del tiempo. Aunque el estudio transversal hubiera sido más cómodo y rápido realizamos un estudio longitudinal por considerarlo más apropiado, en la medida que pretendemos conocer los intereses curriculares y su evolución durante un cierto período de tiempo y nos permite tomar distintas medidas sobre los mismos sujetos a partir de las cuales podemos ir analizando los cambios producidos por la incidencia de la escuela. Somos conscientes de la dificultad que acarrea su realización lo cual influye en la escasez de este tipo de estudios, como nos confirma De Miguel (1988, p.17), en su estudio longitudinal de las variables psicosociales a lo largo de la E.G.B., pues los resultados de algunas investigaciones como las realizadas por Harway y Medny (1984), aseguran que "en comparación con otras áreas afines: Psiquiatría, Sociología, Medicina ..., tan sólo representan el 4% de los trabajos recogidos". Pienso que para nuestra investigación este tipo de estudio es el más apropiado. Representamos nuestro diseño en el diagrama de flujo del Cuadro 1.

CUADRO 1: PROCESO TEMPORAL SEGUIDO EN LA INVESTIGACIÓN

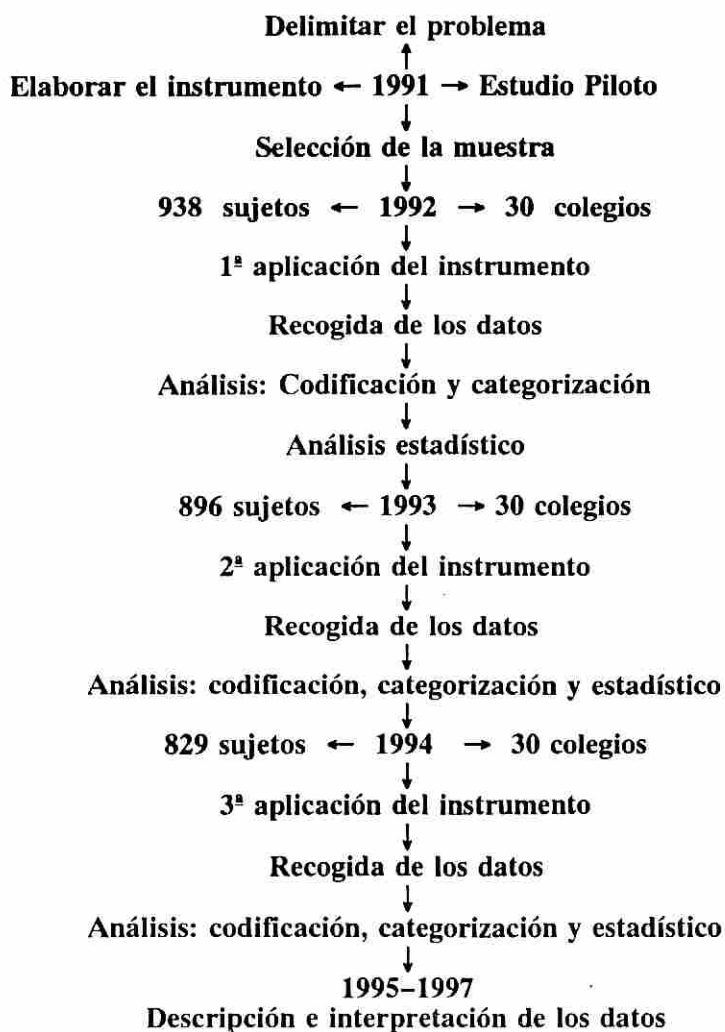


Fig. 1. Diagrama de flujo que representa el diseño en orden secuencial. Elaboración propia.

A continuación pasamos a describir el proceso metodológico seguido en el procedimiento de la selección de sujetos y la presentación y la descripción de las características de la muestra final con la que hemos trabajado. Seguidamente, nos ocuparemos de la elaboración del instrumento utilizado para la recogida de datos, deteniéndonos en su construcción, estudio piloto, aplicación y validación posterior. En último lugar damos a conocer los procedimientos utilizados para el análisis e interpretación de los datos obtenidos.

4. POBLACIÓN Y MUESTRA

Abordamos en esta parte el proceso seguido en la selección de la población y la descripción de la muestra de sujetos de nuestra investigación.

4.1. Población

Como recordaremos elegimos esta población con la finalidad de continuar la investigación planteada por Navarro Hinojosa (1994), y para su localización, solicitamos a la Inspección Técnica de Educación un listado con el número de centros y alumnos matriculados en todas las unidades correspondientes al nivel de 3º de la actual Educación Primaria durante el curso escolar 1991-92 en Sevilla capital.

Conocido el número total de alumnos matriculados (9.384), en los distintos centros públicos y concertados, procedimos a hacer la distribución por distritos, ya que la Inspección Técnica tiene la matrícula distribuida por zonas, que por lo general engloban centros ubicados en diferentes barrios en lo referente a Sevilla. Basándonos en Downie y Heath (1981), utilizamos el método aleatorio estratificado, que consiste en dividir la población en varios estratos; en nuestro

caso distritos municipales, que en Sevilla son los de Casco Antiguo, Nervión, Este, Macarena, Triana y Sur.

Antes de pasar a describir la muestra, vamos a definir y delimitar la población de la cual se ha extraído, pues consideramos necesario dar a conocer una visión global de ella.

La población está formada por los alumnos de ambos sexos matriculados en el nivel 3º de Educación Primaria, quedando excluidos de nuestra investigación los colegios de educación especial y aquéllos que en la fecha señalada no se impartía el nivel objeto de estudio.

Según los datos referidos a los colegios públicos, facilitados por la Delegación Provincial de la Consejería de Educación y Ciencia, y los datos referidos a los colegios concertados, facilitados por la Inspección Técnica de Educación, el número de alumnos matriculados en 3º de la actual Educación Primaria durante el curso académico 1991-92 era de 9.384; de los cuales, 4.877 estaban escolarizados en centros públicos (ver Tabla 1) y 4.507, en colegios concertados (ver Tabla 2).

**TABLA 1. DISTRIBUCIÓN DE LOS ALUMNOS MATRICULADOS EN 3º DE E.P. EN
LOS COLEGIOS PÚBLICOS DE SEVILLA (1991-92)**

Colegios	Unidades	Alumnos	Colegios	Unidades	Alumnos
Adriano	(3)	79	Lope de Rueda	(3)	110
Adriano del Valle	(3)	60	Lora Tamayo	(2)	61
Al-Andalus	(2)	65	Luis Cernuda	(2)	47
Almotamid	(1)	27	Macarena	(1)	28
Andalucía	(2)	48	Manuel Siurot	(3)	79
Anejo	(2)	56	Manuel Canela	(2)	59
Angel Ganivet	(1)	31	Manuel Altolaguirre	(3)	61
Anibal González	(2)	39	María Zambrano	(6)	166
Antonio Alvarez	(2)	50	Mariana Pineda	(2)	67
Antonio Gala	(2)	45	Menéndez Pidal	(3)	63
Arias Montano	(3)	54	Manuel Giménez Fdez.	(3)	62
Arrayanes	(2)	51	Miguel Hernández	(2)	38
Averroes	(2)	69	Ntra. Sra. Águila	(2)	52
Busar de Alcázar	(1)	21	Ntra. Sra. de la Paz	(1)	21
Bías Infante	(2)	46	Ortiz de Zúñiga	(3)	68
Borbolla	(2)	62	Príncipe de Asturias	(1)	27
Calvo Sotelo	(2)	55	Pablo de Olavide	(1)	21
Carlos V	(2)	53	Pablo VI	(3)	61
Carmen Benítez	(1)	24	Pablo Ruiz Picasso	(1)	34
Cristóbal Colón	(2)	41	Padre León y Arias S.	(1)	23
Diego de Riaño	(1)	20	Padre Manjón	(2)	29
El Pilar	(1)	25	Paulo Orosio	(2)	37
Emilio Prados	(3)	51	Pedro Garfías	(2)	57
España	(1)	20	Piñoflores	(1)	37
Federico Gª Lorca	(2)	47	Pío XII	(2)	51
Felix Rdguez. Fuente	(3)	96	Rafael Alberti	(1)	21
Fernán Caballero	(1)	27	Rector Mota Salado	(2)	40
Fray Bartolomé	(3)	58	Rico Cejudo	(1)	15
Gtavo A. Bécquer	(1)	8	Romero Quintana	(2)	40
Habilitado Aeropuerto II	(1)	29	San José de Calasanz	(1)	27
Hermanos Machado	(3)	55	San Isidoro	(1)	9
Hispalis	(2)	54	San Fernando	(2)	29
Huerta del Carmen	(2)	29	San José de Palmete	(3)	68
Ignacio Schez. Mejías	(3)	84	San Ignacio de Loyola	(1)	26
Inspectora Elena Canel	(1)	29	San Juan de Ribera	(2)	41
Julio Coloma Gallego	(2)	55	San Pablo	(2)	39
Juan Sebastián Elcano	(1)	7	San Jacinto	(2)	45
Joaquín Benjumea B.	(3)	65	San José Obrero	(3)	55
Joaquín Turina	(2)	64	Sor Angela de la Cruz	(2)	51
Joaquín Romero Murube	(2)	47	Sta. Teresa de Jesús	(1)	28
Jorge Juan y A. Ulloa	(3)	76	Stas. Justa y Rufina	(2)	51
José María del Campo	(1)	22	Teodosio	(3)	75
José Sebastián y Band.	(2)	57	Tierno Galván	(1)	23
José María Izquierdo	(1)	21	Trajan	(2)	63
Josefa Amor y Rico	(2)	42	Valdés Leal	(2)	70
Juan de Mairena	(1)	32	Valeriano Bécquer	(2)	41
Juan Ramón Jiménez	(2)	56	Vara del Rey	(4)	104
Juan de la Cueva	(2)	63	Vélez de Guevara	(3)	72
Juan XXIII	(2)	54	Vicente Aleixandre	(3)	62
La Paz Chica	(2)	37	Victoria Díez	(2)	53
La Raza	(2)	23	Virgen de los Reyes	(2)	46
La Candelaria	(2)	39	Zurbarán	(2)	56
TOTAL.....					4877

Fuente: Delegación Provincial de la Consejería de Educación y Ciencia: Elaboración propia

La tabla anterior, nos permite observar los 104 colegios públicos que hay en Sevilla capital y los 4.877 alumnos matriculados en ellos en el curso 3º de Educación Primaria, distribuidos en las unidades correspondientes a cada centro. Así, el colegio María Zambrano que destaca con respecto a los otros centros por tener mayor número de unidades y alumnos matriculados, la ratio oscila entre 27 y 28 alumnos, al igual que la ratio de los otros colegios que suele ser de 25 a 30 alumnos por clase, excepto en el colegio S. Isidoro donde la ratio es muy baja. Por consiguiente, en términos generales, podemos deducirla comprobando que la de nuestros colegios públicos oscila entre 25 y 30 alumnos por clase y, por tanto, consideramos que no es excesivamente elevada.

Igualmente, presentamos a continuación en la Tabla 2 la distribución correspondiente de los 4.507 alumnos matriculados en los 77 colegios concertados, en los que podemos comprobar que la ratio es superior a la de los colegios públicos, pues oscila entre 35 y 40 alumnos por clase.

**TABLA 2. DISTRIBUCIÓN DE LOS ALUMNOS MATRICULADOS EN 3º DE E.P. EN
LOS COLEGIOS CONCERTADOS DE SEVILLA (1991-92)**

Colegios	Unidades	Alumnos	Colegios	Unidades	Alumnos
Alberto Durero	(1)	30	Ntra. Sra. Mª Mercedes	(2)	80
Alfonso X el Sabio	(2)	59	Nuevo Liceo	(2)	66
Aljalema	(1)	25	Parroquial San Fernando	(1)	28
Altair	(2)	76	Pontífice Pablo VI	(3)	100
Angela Guerrero	(1)	33	Portaceli	(4)	147
Antonio Machado	(2)	65	Protectorado Infancia	(1)	38
Arboleda	(2)	67	Ruemy	(2)	48
Beaterio Stma. Tdad.	(2)	76	Ruíz Elías	(1)	28
Bienaventurada Virgen Mª	(3)	117	S. José (P. Blancos)	(4)	112
Buen Pastor	(2)	68	S. Miguel Adoratrices	(1)	39
Calasancias	(2)	74	Salesianas Mª Auxiliadora	(2)	64
Calderón de la B.	(1)	40	Salesianos San Pedro	(2)	72
Compañía de María	(2)	82	Salesianos Trinidad	(2)	83
Corpus Christi	(1)	18	San Miguel	(2)	57
Cristo Rey	(1)	39	San Antº Mª Claret	(5)	165
Divina Pastora	(1)	25	San Isidoro	(1)	31
Escuela Francesa	(2)	71	San Agustín	(2)	76
Espíritu Santo	(1)	39	San Francisco Solano	(1)	42
Estudios Avenida	(1)	6	San Diego	(1)	17
Hermanos Maristas	(3)	108	San Juan Bosco	(3)	120
Híspalis	(1)	30	San José (Mercedarias)	(1)	36
Itálica	(1)	40	San Fco. de Paula	(2)	89
Juan Nepomuceno R.	(2)	51	San Antonio	(1)	10
La Salle-La Purísima	(1)	42	Santa María	(1)	39
Lope de Vega	(2)	76	Santa Isabel	(1)	40
Los Rosales	(1)	33	Santa Mª Reyes	(3)	97
Luisa de Marillac	(2)	62	Santa Ana	(3)	103
Mª Auxiliadora (P.Mont3)	(1)	35	Santo Angel	(3)	121
Mª Auxiliadora	(2)	69	Sda. Familia de Urgel	(2)	70
Mª Madre de la Iglesia	(1)	40	Sgda. Familia (Prev., 4)	(1)	39
Ntra. Sra. del Buen Fin	(1)	42	Sgda. Familia (Pozo, 4)	(1)	42
Ntra. Sra. Reyes	(1)	27	Sgdo. Corazón	(2)	85
Ntra. Sra. Andévalo	(1)	24	Sgdo. Corazón de Jesús	(2)	70
Ntra. Sra. Asunción	(1)	38	Sta. Joaquina de Vedruna	(3)	109
Ntra. Sra. Merced	(1)	39	Sto. Tomás de Aquino	(1)	40
Ntra. Sra. Carmen	(1)	39	Sto. Domingo	(1)	32
Ntra. Sra. Mercedes	(1)	39	Virgen de la O	(1)	22
Ntra. Sra. de Loreto	(2)	68	Virgen Milagrosa	(2)	74
Ntra. Sra. Rosario	(2)	64			
TOTAL			4507		

Fuente: Inspección Técnica de Educación Básica de Sevilla: Elaboración propia

Para una mejor comprensión de la población presentamos en la Tabla 3, el resumen de la misma, distribuida entre Enseñanza Pública y Enseñanza Concertada y los colegios y alumnos que en ellos están matriculados.

TABLA 3. ALUMNOS MATRICULADOS EN 3º DE E.P. EN SEVILLA CURSO 1991-92

Nivel	Enseñanza Pública		Enseñanza Concertada		Total	
	Colegios	Alumnos	Colegios	Alumnos	Colegios	Alumnos
3º	104	4.877	77	4.507	179	9.384

Fuente: Inspección Técnica de Educación Primaria de Sevilla. Elaboración propia.

Veamos a continuación en la Tabla 4 un resumen de los datos correspondientes a los alumnos y colegios de cada uno de los distritos municipales de Sevilla.

TABLA 4. RESUMEN DE LA DISTRIBUCIÓN DE COLEGIOS Y ALUMNOS EN LOS DISTINTOS DISTRITOS DE SEVILLA

DISTRITOS	ENSEÑANZA PÚBLICA			ENSEÑANZA CONCERTADA		
	Colegios	Alumnos	Ratio	Colegios	Alumnos	Ratio
Casco Antiguo	6	149	18	20	1005	37
Nervión	13	538	24	22	1353	34
Este	28	1450	24	10	539	31
Macarena	26	1446	23	4	173	34
Triana	8	319	24	9	588	33
Sur	23	975	22	12	849	36

Observando la tabla anterior podemos comprobar que, en la distribución de colegios por los diferentes distritos municipales en los que se ha dividido Sevilla, existe un peso desproporcionado en torno al número de colegios públicos y concertados dentro de cada distrito.

En cuanto a la distribución de alumnos por unidades, podemos afirmar lo que ya venimos comentando que, la ratio de los colegios concertados es más elevada que la de colegios públicos pues mientras que en estos últimos oscila de 20 a 25 alumnos por aula, la de los concertados oscila entre 35 y 40 alumnos, lo que pone de relieve el excesivo número de alumnos por clase en estos centros. Si bien, desde un punto de vista científico Molina (1993, p.103), afirma categóricamente que "no existe un solo dato procedente de investigaciones pedagógicas que avale ninguna cifra mágica" y a lo máximo que se ha llegado es a ofrecer cotas en las que por encima y por debajo parece existir una relación negativa y positiva respectivamente. Un ejemplo claro nos lo ofrece la curva de Glass y Smith, representada por Gómez Dacal (1980, p.123), en la que se observa que la incidencia que tiene el número de alumnos por clase sobre el rendimiento escolar es ínfima cuando ese número se sitúa entre 20 y 40 alumnos. En cambio, cuando el número de alumnos es inferior a 20, el rendimiento escolar aumenta de forma espectacular. Lo que no podemos saber es la incidencia negativa cuando el número de alumnos por clase supera la cifra de 40, dado que en la gráfica la cifra máxima que abarca es la de 40.

4.2. Muestra

Debido a la dificultad que supone poder interrogar a todos los alumnos del nivel tercero de E.P. de Sevilla de nuestro estudio (9.384 sujetos), hemos seleccionado de la población una muestra o subconjunto. El procedimiento seguido para determinar el tamaño muestral viene dado por la expresión:

$$n = \frac{N \cdot 1 - \alpha^2 \cdot p \cdot q}{N - 1 \cdot E^2 + (1 - \alpha)^2 \cdot p \cdot q}$$

aplicable en el caso de poblaciones finitas. Se trabajó con un nivel de confianza del 99% y un error tolerado del 3.3%, dicha muestra fue luego distribuida en colegios públicos y concertados. Pero a través de la distribución de colegios por distritos municipales, hemos podido comprobar, el peso desproporcionado entre ambos tipos de colegios en cada uno de los distritos municipales en que se divide Sevilla capital. Así pues, para obtener un reparto más homogéneo y aumentar la representatividad de la muestra, procedimos a realizar una nueva subdivisión mediante distritos postales y distribuimos los colegios tanto públicos como concertados en los 17 distritos postales de la ciudad de Sevilla.

De cada distrito postal seleccionamos al azar un colegio público y otro concertado y a continuación los alumnos siguiendo un criterio proporcional, pues utilizamos como unidad de muestreo el centro y, dicha selección se hizo mediante una tabla de números aleatorios recogida en Downie, N.M. y Heath, R.W. (1981), de la que resultó un total de 30 colegios (-17 públicos y 13 concertados-), y en el colegio seleccionado se procedió a realizar la elección de los alumnos de la muestra, según dicho criterio proporcional, representando, en cada caso, al 10% del total de alumnos matriculados en el distrito correspondiente. A través de este proceso obtuvimos un total de 938 alumnos, de los cuales 487 corresponden a la enseñanza pública y 451 a la enseñanza concertada, (ver Tabla 5).

TABLA 5. MUESTRA DE LOS ALUMNOS DE TERCERO DE E.P. DE SEVILLA

Nivel	Enseñanza Pública		Enseñanza Concertada		Total	
	Colegios	Alumnos	Colegios	Alumnos	Colegios	Alumnos
3º	17	487	13	451	30	938

Después de conocer el número de alumnos y de colegios tanto públicos como concertados que componen la muestra de nuestro estudio, pasamos a ver a

continuación, en la Tabla 6 la distribución de alumnos por distritos postales en población y muestra.

**TABLA 6. DISTRIBUCIÓN DE COLEGIOS POR
DISTRITOS POSTALES EN POBLACIÓN Y MUESTRA**

Distrito	Población		Muestra		Distrito	Población		Muestra	
	Públic	Concert	Públic	Concert		Públic	Concert	Públic	Concert
41002	36	239	4	24	41010	215	343	22	34
41003	143	628	14	63	41011	104	245	10	25
41004	73	138	7	14	41012	30	263	3	26
41005	124	803	12	80	41013	604	450	60	45
41006	763	301	76	30	41014	138	39	14	4
41007	743	517	74	52	41015	168	0	17	0
41008	1166	444	117	44	41016	175	0	18	0
41009	332	0	33	0	41017	63	97	6	10
TOTAL	3380	3070	337	307	TOTAL	1497	1437	150	144

A través del análisis de los datos reflejados en la tabla anterior observamos que la muestra es bastante homogénea en cuanto al número de colegios y de alumnos, se refiere, distribuidos en públicos y concertados, que de forma más detallada damos a conocer en el Anexo II.

4.2.1. Descripción de la muestra

Con la finalidad de percibir como se ha repartido la muestra en cada una de las variables independientes: personales, familiares, académicas, institucionales y contextuales, damos a conocer en las tablas siguientes su distribución correspondiente, obtenida de los datos personales del alumno, recogidos en la primera parte del cuestionario y, las diferencias debidas a los casos perdidos en

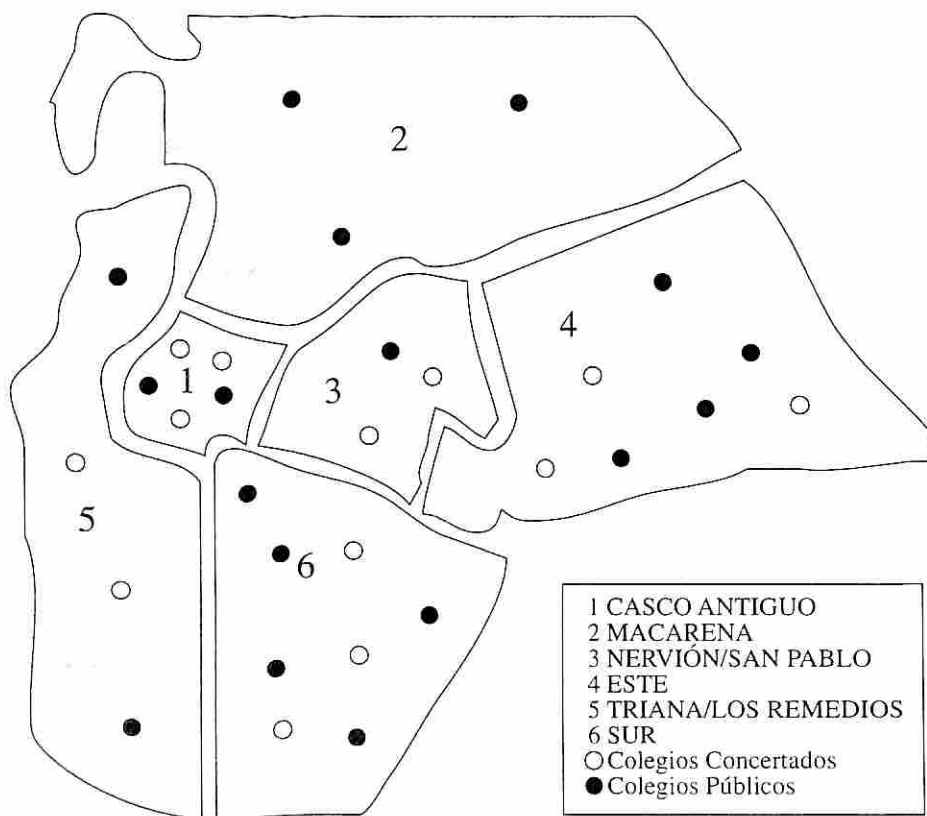
nuestro estudio, ya que se trata de una misma muestra, por ser un estudio longitudinal.

TABLA 7. DISTRIBUCIÓN DE LA MUESTRA EN LAS VARIABLES.

Variables Personales, Familiares, Académicas, Institucionales y Contextuales		MUESTRA 3ª	CASOS PERDIDOS	MUESTRA 4ª	CASOS PERDIDOS	MUESTRA 5ª
Total.....		938	-42	896	-109	829
Sexo	Niño	384	-23	361	-54	330
	Niña	554	-09	535	-55	499
Edad	1º semestre	458	-21	437	-41	417
	2º semestre	416	-10	406	-19	397
	Blanco	57	-08	49	-46	11
	Repetidores	4	-00	4	-04	4
Número de hermanos	Ningún hermano	94	-06	88	-27	67
	Un hermano	426	-21	405	-64	362
	Dois hermanos	245	-11	234	-08	237
	Tres hermanos	99	-03	96	-07	92
	Cuatro hermanos	42	+05	47	+06	48
	Cinco o más	32	-06	26	-09	23
Status del padre	Status alto	101	-07	94	-15	86
	Status medio alto	135	-05	130	-22	113
	Status medio bajo	146	-07	139	-08	138
	Status bajo	494	-26	468	-89	405
	Status S/D	62	+03	65	+25	87
Status de la madre	Status alto	25	00	25	00	25
	Status medio alto	104	-01	105	-17	87
	Status medio bajo	60	-03	57	-01	59
	Status bajo	190	-21	171	-26	164
	Status S/D	10	+05	15	-02	8
	Ama de casa	549	-26	523	-63	486
Calificación	Insuficiente	132	+23	155	-13	119
	Suficiente	205	-16	189	-54	151
	Bien	197	-24	173	-23	174
	Notable	247	-34	213	-26	221
	Sobresaliente	157	+09	166	+07	164
Distrito	Casco Antiguo	119	-02	117	-04	115
	Nervión	136	-01	135	-06	130
	Este	266	-13	253	-41	225
	Macarepa	167	-12	155	-12	145
	Triana	91	-05	86	-07	79
	Sur	159	-09	150	-15	135
TOTAL.....		938	-42	896	-109	829

Fuentes: Datos obtenidos de la ficha de los alumnos. Elaboración propia

Presentamos a continuación la representación gráfica de los distritos municipales y los colegios públicos y concertados de Sevilla elegidos para la muestra que como se puede observar han sido 30 colegios los seleccionados de los cuales 13 son concertados y 17 públicos, distribuidos en los distritos correspondientes, es decir Casco Antiguo, Nervión, Este, Macarena, Triana y Sur.



5. DESCRIPCIÓN DE LAS VARIABLES

En este apartado vamos a describir cada una de las variables de nuestro estudio y su representación a través del análisis de los datos de frecuencias y porcentajes correspondientes a las tres muestras.

Fourcade (1977) distingue una serie de variables que influyen y determinan diferencias esenciales en los intereses de los alumnos, a las que denomina variables interiores: sexo, edad, aptitudes físicas e intelectuales y variables exteriores: profesor, padres, medio sociológico, pues considera que "es difícil comprender que el joven pueda tomar afición al estudio por el estudio" (p.65) y presupone la existencia de motivaciones más prosaicas (examen, presión familiar ...). En nuestro estudio hemos seleccionado como variables independientes, sexo, edad cronológica, número de hermanos, status de los padres, calificación académica y distrito y, consideramos necesario hacer una descripción de cada una de ellas, con la finalidad de conocer las características de dichas variables y centrar los resultados de nuestra investigación. Completamos el estudio con la distribución de los datos de frecuencias y porcentajes obtenidos en las tres muestras (ver Tabla 7).

5.1. Variables personales

Incluimos bajo esta denominación las variables *sexo* y *edad cronológica*, por considerar que pudieran estar relacionadas con los intereses de los alumnos. En efecto, en un estudio realizado por Schiefele (1994), y recogido en el artículo titulado *Metaanalyse des Zusammenhangs von Interesse und schulischer Leistung* (Metaanálisis de correlación entre interés y rendimiento escolar), se investigó que existe correlación entre los intereses y algunas variables personales, concretamente se mostró que existen mayores correlaciones en los chicos que en las chicas, y

señala los estudios realizados por Banreti-Fusch y Meadows (1976), en los que se afirma que las chicas se conforman más que los chicos y que están antes dispuestas a esforzarse en todas las asignaturas, fuera de sus intereses. Ellas tienen por tanto buenas notas en todas las asignaturas en las que su interés es menor.

5.1.1. Variable personal "sexo"

El estudio de este predictor o variable independiente se justifica porque determinadas tareas, actividades y características de la personalidad se definen como propias de hombres y otras como propias de mujeres, si bien las diferencias actualmente son muy sutiles. Sabemos que existen diferencias ligadas al sexo por lo que se refiere a las actividades y aptitudes y, con respecto a los intereses curriculares, queremos saber si también se mantienen. Además, los estudios de investigación, repetidas veces, han encontrado según Mussen y otros autores (1982) cierto número de diferencias referidas al sexo. Fourcade (1977) establece que las chicas se sienten más atraídas por el dibujo, la pintura, la lectura, los relatos, el cuento y la poesía, que dependen fundamentalmente de aptitudes verbales, memoria y precisión de la percepción; los chicos son más hábiles y por consiguiente más felices al realizar actividades prácticas, matemáticas y científicas, que ponen en juego el razonamiento numérico y las aptitudes espaciales. Pero en cuanto a los programas escolares, Hueso Villegas (1988, p.92) reconoce que "las chicas tienen en general más éxito que los chicos, promocionan anualmente de curso, sobresalen aún en temas que favorecen a los chicos en test de rendimiento". Esta diversidad, pensamos que debe constituir una razón absoluta de fusión escolar que permita a cada uno mostrar sus preferencias y utilizar sus capacidades en un clima de emulación no antagonista. Por tanto parecía importante controlar esta variable, ya que, la persona no puede desligarse de su proceso de desarrollo y maduración y conocer su influencia a través del tiempo.

Pasamos de momento, a conocer como están distribuidos los niños y las niñas que han participado en este estudio, a través de los datos de frecuencia y porcentaje, y más adelante estudiaremos la influencia de esta variable en los intereses curriculares. En la Tabla 8, presentamos la distribución de la muestra por sexo en cada uno de los niveles objeto de nuestra investigación.

TABLA 8. DISTRIBUCIÓN DE LA MUESTRA POR SEXO Y NIVELES

SEXO	N I V E L E S					
	3º		4º		5º	
	Frec.	%	Frec.	%	Frec.	%
Niñas.....	554	59,07	535	59,71	499	60,19
Niños.....	384	40,93	361	40,29	330	39,81
Total.....	938	100,00	896	100,00	829	100,00

Como se puede observar en la tabla anterior, en los tres niveles el porcentaje más elevado, en la distribución de la muestra, corresponde a las niñas, incrementándose la diferencia entre ambos sexos en los cursos superiores.

5.1.2. Variable personal "edad cronológica"

Se estimó la fecha de nacimiento, como una variable igualmente importante y se quería observar su relación con los intereses curriculares, en los alumnos de 3º, 4º y 5º a quienes corresponden las edades de ocho-nueve, nueve-diez, diez-once, respectivamente. Como se sabe, en el sistema educativo español, el inicio del período de escolaridad básica y obligatoria se determina por el cómputo de años cronológicos con referencia al 31 de diciembre del año natural dentro del cual se cumplen los seis años de edad. Pero dentro de los seis años se encierran notorias diferencias, en consecuencia, cuando en el mes de septiembre comienza el curso académico, ocurre que los nacidos en enero comienzan su escolaridad con

ocho meses e incluso un año más de edad, que los nacidos en septiembre o diciembre respectivamente. A tal fin establecemos una clasificación tomando como criterio los nacidos en los primeros meses del año y los últimos meses. Fourcade (1977) reconoce que los psicólogos escolares han demostrado que las posibilidades físicas e intelectuales varían con la edad y, Buisan (1986, p.71), que "los aprendizajes académicos parten de los recursos del niño (...) y variables tan objetivas como el haber nacido en el primer o último trimestre del año, determina, en ciertas edades, variaciones en los ritmos de aprendizaje", que consideramos pueden estar influyendo directamente en los intereses curriculares del alumno, pues si el esfuerzo que realiza en algún momento no se ve recompensado se puede originar un sentimiento de rechazo.

En el período comprendido entre los 8 y los 11 años se producen cambios generales, pues "el acervo cognoscitivo del niño aumenta cada año" (Mussen, Conger y Kagan, 1982, p. 240). Así, pues, la edad cronológica es utilizada constantemente como punto de referencia, en la medida en que, de un modo general, las diferencias de edad conllevan diferencias en las características de las personas que a su vez implican diferencias en el proceso educativo y, por tanto, queda justificado el estudio de esta variable, cuya finalidad es conocer su relación con los intereses curriculares. Pero antes veamos como está distribuida la muestra en esta variable, en la Tabla 9.

TABLA 9. DISTRIBUCIÓN DE LA MUESTRA POR FECHA DE NACIMIENTO Y NIVELES

FECHA DE NACIMIENTO	N I V E L E S					
	3º		4º		5º	
	Frec.	%	Frec.	%	Frec.	%
1º semestre 1983.....	458	48,83	437	48,78	417	50,31
2º semestre.....	416	44,35	406	45,32	397	47,89
Repetidores.....	4	0,42	4	0,43	4	0,45
No saben.....	60	6,40	49	5,47	11	1,35
Total.....	938	100,00	896	100,00	829	100,00

A través de los resultados sobre la distribución de la muestra, reflejados en la tabla anterior, comprobamos en el nivel de 3º que el porcentaje más elevado (48,83%) corresponde a los nacidos en el primer semestre y el 44,35% a los nacidos en el segundo semestre, el resto de los encuestados son repetidores (0,42%), o bien, no saben su fecha de nacimiento (6,40). Una distribución aproximada se da en 4º y 5º como se puede observar.

5.2. Variables familiares

La influencia de la familia en las realizaciones de los alumnos está bien reconocida en numerosos estudios (Birch, 1970; Bronfenbrenner, 1974; Firowska, 1978; Fotheringham y Creal, 1980; citados por Xifre (1989), que demuestran que un gran número de niños que fracasan en la escuela proceden de familias con un nivel sociocultural bajo. También Fourcade (1977, p.61), señala como una de las expectativas de los padres "el deseo de triunfo de sus hijos" y añade que este deseo va unido al esfuerzo en el estudio para poder agradar, y el autor lo llama motivación, pues el niño es particularmente sensible a los estímulos y a los reproches del medio familiar cuando afectan a sus resultados escolares. Esta presión afectiva puede ejercerse también a través de las rivalidades fraternas y, según Rodríguez Espinar (1982, p.68), "las variables familiares han sido consideradas por algunos autores como una variable sociológica con relación importante, con el rendimiento académico".

Para Hueso Villegas (1988, p.58), "los intereses, tendencias, gustos y preferencias académicas y profesionales se desarrollan en la escuela pero tienen su origen en múltiples ocasiones en la familia". En este sentido Ridao (1993, p.136), reconoce igualmente que "el ambiente familiar es el primer referente para el inicio de la vida psíquica del recién nacido. Aquí radica la grandeza y la responsabilidad de la familia, la cual resulta insustituible para la formación de los

sentimientos, actitudes y valores". Así, pues, señala Arnaiz (1996, p.22), "es un hecho experimentalmente comprobado que los niños de medios desfavorecidos social y culturalmente obtienen menor rendimiento escolar y, por consiguiente, un mayor índice de fracaso, debido entre otras muchas cosas a la desmotivación familiar ante los logros académicos". Por todo ello pensamos que, el estudio de estas variables podían aportar datos sobre los intereses curriculares de los alumnos, pero antes es importante conocer cómo están distribuidas en la muestra, a través de los datos de frecuencias y porcentajes estas variables familiares.

5.2.1. Variable familiar "número de hermanos"

Todos hemos oído decir en más de una ocasión que la fratría es una variable a considerar en el aprendizaje de los alumnos, el ser hijo único, el número de hermanos, el ser el mayor, el menor o el del medio, etc. Estos aspectos son los que nos condujeron a considerar esta variable con el propósito de averiguar si hay relación entre ésta y los intereses del niño hacia la escuela. Pues según Mussen (1982), el número de hermanos que tiene el niño, el lugar que ocupa entre ellos y las relaciones que mantenga con sus hermanos o hermanas constituyen elementos importantes en la situación de aprendizaje del niño en el hogar y, por consiguiente, pueden influir en lo que el niño aprende allí. Para García Pastor (1996) las relaciones entre hermanos pueden tener efectos importantísimos, no sólo para el aprendizaje, sino también para el desarrollo mutuo, dado que estas relaciones pueden ser igualitarias o asimétricas. A fin de conocer qué número de hermanos es el que predomina entre los sujetos de la muestra presentamos, en la Tabla 10 la siguiente distribución en cada nivel educativo.

TABLA 10. DISTRIBUCIÓN DE LA MUESTRA POR N° DE HERMANOS Y NIVEL

NÚMERO HERMANOS	N I V E L E S					
	3º		4º		5º	
	Frec.	%	Frec.	%	Frec.	%
Ninguno.....	94	10,02	88	9,82	67	8,08
Uno.....	426	45,42	405	45,20	362	43,67
Dos.....	245	26,11	234	26,12	237	28,59
Tres.....	99	10,55	96	10,71	92	11,10
Cuatro.....	42	4,48	47	5,25	48	5,79
Cinco o más.....	32	3,42	26	2,90	23	2,77
Total.....	938	100,00	896	100,00	829	100,00

Observamos a través de los resultados obtenidos en la distribución de la muestra, que el mayor porcentaje -45,42%-, se da en los alumnos de 3º que tienen un sólo hermano, seguido a distancia -26,11%- de los que tienen dos hermanos, a continuación los que tienen tres -10,55% y los que no tienen ninguno -10,02%-, correspondiendo al porcentaje más bajo -3,42%- a los alumnos que tienen cinco o más hermanos. Esta distribución se mantiene en términos generales durante los niveles educativos de 4º y 5º. Como conclusión podemos señalar que la muestra está formada mayoritariamente, por alumnos pertenecientes a familias con dos hijos.

5.2.2. Variable familiar "status ocupacional del padre"

En general, todos los padres tienen elevadas aspiraciones para sus hijos, les fijan elevadas metas educativas y recompensan el buen trabajo escolar, aunque existen pruebas de que los niños provenientes de clase socialmente inferiores y culturalmente desventajados presentan una serie de problemas en el dominio del lenguaje que les coloca en esta área en condiciones de inferioridad notable frente a los niños provenientes de hogares culturalmente aventajados (Moraleta 1989). Consideramos por ello que el estudio de esta variable podía ser de utilidad para conocer su influjo en los intereses de los hijos hacia la escuela. De acuerdo con

Pérez Serrano (1984), cuanto más amplia sea la información que los padres transmitan sobre el mundo, más fácil le resultará a éste asimilar los contenidos que se transmiten en la escuela y relacionar dicha información. Pero en el caso contrario, cuando los padres debido a una formación cultural deficiente no pueden ofrecerle esta información a sus hijos, es probable como viene a señalar Martínez González (1991, p.27), que "los hijos perciban como ajena la instrucción que reciben en el colegio, y les resulte más difícil de procesar y asimilar porque no poseen suficientes elementos de referencia donde situarla". Sin embargo Mussen (1982, p.460) afirma que, "los chicos de la clase social inferior que se asocian frecuentemente con chicos de la clase media se inclinarán con mayor probabilidad a aspirar a un statu superior, sin exceptuar un grado universitario y una carrera de prestigio. Los chicos de la clase trabajadora que toman parte de un número importante de actividades extracurriculares que los ponen en contacto con los intereses y valores de la clase media, tienden más que los otros, que no mantienen esas relaciones, a perseguir carreras de status más alto".

Para determinar "el status ocupacional" de los padres nos hemos basado en sus profesiones, pues sabemos que éstas confieren y determinan la clase social de cada unidad familiar. Después de manejar algunas clasificaciones optamos por la de Infestas y Herrero (1979, p.34), para quienes el status ocupacional del padre es el indicador más utilizado y se le toma frecuentemente como sinónimo de "clase social" considerando que "quizás lo más apropiado sea afirmar que la pertenencia a una clase social determinada está en estrecha relación con el status ocupacional del cabeza de familia". Basándonos en dicha clasificación de profesiones, (Cuadro 2), hemos elaborado la nuestra (Cuadro 3):

CUADRO 2. CLASIFICACIÓN DE LAS PROFESIONES DE LOS PADRES POR STATUS.
(Infestas y Herrero 1979).

- Status alto.** Pertenecen las profesiones liberales, cuadros superiores de la administración, de las empresas, de la docencia y oficiales del ejército.
- Status medio alto.** Pertenecen el personal docente, cuadros medios de la administración, empresarios, industriales, comerciales y técnicos medios.
- Status medio bajo.** Pertenecen los niveles medios inferiores de la administración, empresarios agrícolas, artesanos, suboficiales del ejército.
- Status bajo.** Pertenecen los trabajadores del campo y los obreros industriales.
- Status sin determinar.** Incluye los jubilados y parados.
- Status ama de casa.**

CUADRO 3. CLASIFICACIÓN DE LAS PROFESIONES DE LOS PADRES POR STATUS DE LOS DATOS OBTENIDOS DE LOS ENCUESTADOS

Status alto: Profesiones liberales de nivel superior, abogado, farmacéutico, médico, arquitecto, notario, ingeniero, economista, profesores, propietario de fábrica, directores de grandes empresas, oficiales del ejército.

Status medio alto: escultor, pintor de cuadros, profesionales de la enseñanza, puericultor, gestor, laboratorio, funcionario, informático, ATS, delineante.

Status medio bajo. Profesiones de nivel medio: visitador médico, administrativo, empleado de banca, agente comercial, dueño de comercio, agricultores y ganaderos.

Status bajo: pescador, carpintero, camarero, albañil, pintor, vendedor, peluquero, hotelero, conductor, taxista, carnicero, panadero, fontanero, jardinero, camionero, empleado de fábrica, vigilante jurado, astilleros, bombero, mecánico, zapatero, herrero, persianero, limpieza, cartonero, vendedor ambulante, obrero agrícola, tractorista, maquinista, jornalero.

Status sin determinar: parado, fallecido, separado.

Status Ama de casa.

Consideramos que el status ocupacional de los padres guarda relación con los intereses curriculares de sus hijos y, aunque corroborar esta hipótesis es una de las finalidades del estudio, de momento sólo pretendemos tener un mejor conocimiento de la muestra desde este punto de vista. Para ello exponemos en la Tabla 11 los resultados correspondientes a su distribución, en los diferentes status.

TABLA 11. DISTRIBUCIÓN DE LA MUESTRA POR STATUS Y NIVELES

STATUS PADRE	N I V E L E S					
	3ª		4ª		5ª	
	Frec.	%	Frec.	%	Frec.	%
Alto.....	101	10,77	94	10,49	86	10,37
Medio-alto.....	135	14,39	130	14,51	113	13,63
Medio-bajo.....	146	15,57	139	15,51	138	16,65
Bajo.....	494	52,67	468	52,23	405	48,85
Sin determinar.....	62	6,60	65	7,26	87	10,50
Total.....	938	100,00	896	100,00	829	100,00

Como se puede comprobar en la distribución de los alumnos de la muestra, el porcentaje más elevado en 3ª (52,67%) corresponden a familias cuyo padre tiene un status bajo, seguido a gran distancia (15,57%) de los que pertenecen a un status medio bajo, el tercer lugar lo ocupan los alumnos cuyo padre tiene un status medio alto (14,39%), a continuación el (10,77%) los que pertenecen a un status alto y el porcentaje más bajo (6,60%) corresponde a un status sin determinar y en él hemos incluido los encuestados cuyos padres se encuentran en paro y también los jubilados. Esta distribución se mantiene, en términos generales, durante los niveles educativos de 4ª y 5ª, si bien, debemos destacar que los porcentajes correspondientes al status sin determinar ha ido aumentando durante los tres niveles, debido a la situación de crisis económica que estamos viviendo. La muestra, podemos decir que, mayoritariamente está formada por alumnos pertenecientes a familias con un status bajo.

5.2.3. Variable familiar "status ocupacional de la madre"

Igualmente incluimos en este trabajo el status ocupacional de la madre para conocer la relación de esta variable con los intereses curriculares. En la Tabla 12

damos a conocer la distribución de los diferentes status ocupacionales de las madres de los alumnos y alumnas de la muestra en los niveles 3º, 4º y 5º.

TABLA 12. DISTRIBUCIÓN DE LA MUESTRA POR STATUS Y NIVELES

STATUS MADRE	N I V E L E S					
	3º		4º		5º	
	Frec.	%	Frec.	%	Frec.	%
Alto.....	25	2,67	25	2,79	25	3,01
Medio-alto.....	104	11,09	105	11,72	87	10,49
Medio-bajo.....	60	6,40	57	6,36	59	7,12
Bajo.....	190	20,26	171	18,23	164	19,78
Sin determinar.....	10	1,07	15	1,67	8	0,96
Ama de casa.....	549	58,53	523	58,37	486	58,62
Total.....	938	100,00	896	100,00	829	100,00

Como se puede observar, el porcentaje más elevado de los encuestados en 3º (58,53%), corresponde al status de ama de casa, seguido a gran distancia (20,26%) de las que pertenecen a un status bajo, y también con una diferencia elevada (11,09%) de las que se encuentran en un status medio-alto, a continuación, el porcentaje (6,40%) que corresponde a un status medio-bajo y tan sólo el (2,67%) pertenecen a un status alto. Esta distribución se mantiene generalmente, en los niveles de 4º y 5º como se puede comprobar. Por tanto podemos decir que las madres de los alumnos/as de nuestra muestra pertenecen mayoritariamente al status de ama de casa.

5.3. Variables académicas

En esta denominación hemos incluido el estudio de la variable calificación académica con la finalidad de conocer su relación con los intereses curriculares. Para Schúkina (1968, p.93), "el esfuerzo emocional de la actividad cognoscitiva de los escolares se relaciona frecuentemente con su éxito en el estudio". Pues una actividad intelectual con éxito transforma su actitud hacia las asignaturas,

produciendo un interés hacia el estudio en general. Es evidente que el sentimiento altamente satisfactorio que experimenta el escolar con motivo de su buen trabajo, se ve reforzado con la buena nota del profesor, da lugar cuando se repite, a que el estudio implique una mayor tensión, y por consiguiente mayor interés, y por el contrario, cuando a la actividad intelectual no la acompaña el éxito, el interés decae rápidamente. También Schiefele (1994), recoge en el artículo ya citado *Metaanálisis de correlación entre interés y rendimiento escolar* los resultados de coherencia entre los términos interés y rendimiento escolar, correspondientes al período 1965-1990, en el que se identificaron indistintamente un total de 127 coeficientes de correlación.

5.3.1. Variable académica "calificación del curso"

Estudiamos esta variable utilizando las calificaciones finales obtenidas por los estudiantes en una nota global, como norma de evaluación, pues aunque sabemos de la subjetividad de este criterio, también es cierto que son una medida importante para evaluar. Nuestro propósito es conocer si existe relación entre esta variable y los intereses curriculares, pues de acuerdo con Fourcade (1977, p.70) "las calificaciones son un campo privilegiado de contramotivaciones, donde el estimulante sólo interviene a posteriori en los casos favorables mientras que el desaliento y la rebeldía afectan a los desfavorecidos". Y actualmente Rosales (1990, p.94) considera que "la evaluación se desarrolla en un clima de competitividad muy elevado, donde las calificaciones de los alumnos dan lugar a premios y castigos (sobre todo morales), estableciendo escalas de éxito y fracaso", pues en el alumno el castigo representa la materialización de una sanción y ésta siempre es traumatizadora.

Aschersleben (1980, p.25) afirma que "la motivación para el rendimiento se alcanza la mayoría de las veces mediante el anuncio de las calificaciones" y

considera que este método de motivación es sin duda muy efectivo, pero también pedagógicamente discutible, pues sería deseable que el alumno quedara motivado más allá de la motivación inicial y del ejercicio y que su rendimiento final se verificara como término del proceso de aprendizaje. Pero la recompensa, en este caso las calificaciones, que es una variable motivacional y no de aprendizaje, afecta a la conducta del niño y constituye el incentivo que motiva la ejecución de hábitos. Sin embargo Jackson (1994, p.67) expresa el siguiente razonamiento "si queremos que los niños sigan aprendiendo después de abandonar el aula, sería oportuno restar gradualmente importancia a las notas y a otras gratificaciones "extrínsecas" y centramos en lograr que el alumno obtenga sus principales satisfacciones de las propias actividades de aprendizaje y, los estudios de Murphy y Murphy (1964), encuentran una relación significativa entre actitudes y rendimiento en alumnos de 6º grado y, Gairín (1990) descubre que las calificaciones altas (notable y sobresaliente) guardan relación de forma independiente con la preferencia e importancia manifestada hacia las áreas de contenido.

Por nuestra parte, de momento, vamos a ver como se han distribuido en las tres muestras las calificaciones obtenidas directamente de sus profesores, quienes amablemente contestaron al apartado "calificación del curso", que aparece en el cuestionario. Pero debo informar que, como la prueba se pasa, durante los meses de enero, febrero y marzo, fecha en la que aún el curso académico no ha finalizado y por tanto el alumno no tiene asignada su calificación definitiva, los profesores nos proporcionaron la calificación global estimada por ellos en cada uno de sus alumnos, que puede ser bastante representativa de la realidad. En la Tabla 13 presentamos la distribución de la muestra por los distintas calificaciones en los niveles 3º, 4º y 5º.

TABLA 13. DISTRIBUCIÓN DE LA MUESTRA POR CALIFICACIÓN Y NIVELES

CALIFICACIÓN	N I V E L E S					
	3º		4º		5º	
	Frec.	%	Frec.	%	Frec.	%
Insuficiente.....	132	14,07	155	17,30	119	14,36
Suficiente.....	205	21,86	189	21,09	151	18,21
Bien.....	197	21,00	173	19,31	174	20,99
Notable.....	247	26,33	213	23,77	221	26,66
Sobresaliente.....	157	16,74	166	18,53	164	19,78
Total.....	938	100,00	896	100,00	829	100,00

En los resultados anteriores observamos que para el nivel tercero, las calificaciones de los alumnos se distribuyen así: el porcentaje más elevado (26,33%) ha correspondido a la calificación de notable, seguido de las calificaciones de suficiente y bien con los porcentajes de (21,86% y 21%) respectivamente, en cuarto lugar están los alumnos con la calificación de sobresaliente (16,74%) y, finalmente, los suspensos con un porcentaje elevado (14,07%). Esta distribución se mantiene en líneas generales con la obtenida en los niveles de 4º y 5º.

5.4. Variables institucionales

Dentro de este grupo de variables incluimos el tipo de Centro en el que estudian los alumnos de la muestra, diferenciando entre los matriculados en los centros públicos y los matriculados en los centros concertados.

5.4.1. Variable institucional "titularidad del centro"

Nuestra preocupación al estudiar esta variable viene originada principalmente, porque como es bien sabido en cada centro existen unos rasgos que son evidentes aunque no estén presentes y verdaderamente son los que

constituyen la realidad vital. Aunque sabemos que no todos los centros de enseñanza privada tienen un papel elitista, porque una parte importante de ellos nació en los años 60 por la creciente demanda impuesta por las migraciones hacia las ciudades, para Maceda (1996), sigue habiendo un sector de los centros concertados, predominantemente religiosos, que mantiene una clientela de clase media y alta porque están ubicados en barrios pudientes. Creemos que el ideario educativo de los centros religiosos, aunque actualmente, todos son concertados, al menos en lo que a Educación Obligatoria se refiere, difiere del de los Centros públicos y, esta diferencia incide en los intereses de los alumnos. Es por ello que hayamos formulado una hipótesis de investigación, con tal efecto.

Así, pues, a través del análisis de esta variable queremos conocer su relación con los intereses curriculares. Por tanto, consideramos fundamental conocer como se ha distribuido la muestra en esta variable a través de los datos obtenidos de frecuencias y porcentajes.

TABLA 14. DISTRIBUCIÓN DE LA MUESTRA POR TIPO DE CENTRO Y NIVELES

TIPO DE CENTRO	N I V E L E S					
	3º		4º		5º	
	Frec.	%	Frec.	%	Frec.	%
Público.....	487	51,91	449	50,11	406	48,97
Concertado.....	451	48,09	447	49,89	423	51,03
Total.....	938	100,00	896	100,00	829	100,00

Como podemos comprobar en la Tabla 14 la estratificación por tipo de Centro refleja que el porcentaje más elevado de los alumnos encuestados en 3º (51,91%) pertenece a colegios públicos y, el más bajo (49,04%) corresponde a los alumnos de los colegios concertados, observando ambos porcentajes se deduce que el grupo muestral es bastante homogéneo en cuanto a esta variable. La misma

distribución se mantiene en el nivel 4º y, en cambio en el nivel 5º el porcentaje más elevado corresponde a los alumnos matriculados en colegios concertados debido a que la pérdida de alumnos durante el proceso ha sido mayor en los colegios públicos (81 alumnos) que en los concertados (28 alumnos).

5.5. Variables contextuales

Dentro de esta variable incluimos, los distintos distritos municipales de Sevilla en los que se ubican los centros en los que estudian los alumnos de nuestra muestra.

5.5.1 Variable contextual "distrito"

De acuerdo con Infestas (1979) el marco ecológico en el que se ubica cada núcleo de población condiciona el fenómeno educativo originándose espacios psico-socio-culturales que por nuestra parte consideramos que influyen decisivamente en los intereses de los alumnos hacia la escuela y su currículo, pues sabemos de la influencia de distintas culturas en la sociedad, y tal y como afirma Torres Santomé (1994, p.16) "el contexto social en que está ubicado el centro escolar, las condiciones de trabajo del colectivo docente, la política educativa vigente pueden facilitar o interferir la planificación y desarrollo de los proyectos curriculares más claramente comprometidos con metas educativas en defensa de valores democráticos y de desenmascaramiento de prejuicios de género, racistas, de clase etc". También Martínez González (1992) constata que debido a las diferencias culturales y de formas de vida de unos barrios a otros, cabe esperar diferencias entre los centros emplazados en los mismos. A continuación damos a conocer como ha sido la distribución de la muestra por distritos en cada uno de los niveles educativos.

TABLA 15. DISTRIBUCIÓN DE LA MUESTRA POR DISTRITO Y NIVELES

DISTRITOS	N I V E L E S					
	3º		4º		5º	
	Frec.	%	Frec.	%	Frec.	%
Casco Antiguo.....	119	12,68	117	13,05	115	13,87
Nervión.....	136	14,49	135	15,08	130	15,68
Este.....	266	28,36	253	28,24	225	27,14
Macarena.....	167	17,80	155	17,29	145	17,49
Triana.....	91	9,71	86	9,59	79	9,54
Sur.....	159	16,96	150	16,75	135	16,28
Total.....	938	100,00	896	100,00	829	100,00

Observamos en los datos de la Tabla 15, que la muestra se ha distribuido de la forma siguiente: a los distritos Este, Macarena y Sur han correspondido los siguientes porcentajes (28,36%), (17,80%) y (16,96%) respectivamente, que son los más elevados, mientras que, a los distritos Nervión, Casco Antiguo y Triana pertenecen los porcentajes más bajos, es decir el (14,49%), el (12,68%) y el (9,71%) respectivamente de los alumnos de la muestra. Esta distribución se ha mantenido en los niveles de 4º y 5º.

Una vez analizada la muestra desde las variables personales, familiares, académicas, institucionales y contextuales, pasamos a estudiar las técnicas e instrumentos que hemos utilizado en nuestra investigación.

6. TÉCNICAS E INSTRUMENTOS DE LA INVESTIGACIÓN

Para la medición de los intereses curriculares de los alumnos y alumnas de nuestro estudio hemos utilizado el cuestionario como instrumento para la recogida de la información. Campbell y Katona (1992, p.31) afirman que "se llama estudio de encuestas a los que se ocupan de grupos de personas numerosas y dispersas", y añade que las encuestas que llevan a cabo estudios combinados de datos

personales y ambientales de la conducta y actitudes, son bastantes más valiosas, porque nos ofrecen la posibilidad de llevar a cabo estudios comparados entre distintas submuestras, establecer relaciones entre variables, etc. En este sentido Bataille (1978) señala entre sus principales ventajas: coste reducido, rapidez y exactitud. Bisquerra (1989, p.88) afirma que "los cuestionarios consisten en un conjunto más o menos amplio de preguntas o cuestiones que se consideran relevantes para el rasgo, característica o variables que son objeto de estudio". Por su parte Best (1978) afirma que se usa un cuestionario cuando se desea información de hechos y si se buscan opiniones, es útil el empleo de una escala de actitudes.

En este sentido, Dupont (1984) piensa que en el campo de los intereses se pueden ordenar los procedimientos de investigación, en una doble división: un primer eje se apoya en la técnica de la observación y, un segundo eje clasificatorio se apoya en la técnica de la experimentación, es decir, en el empleo de procedimientos sistemáticos es decir test o inventarios. En la intersección de esos dos ejes encontramos los cuatro métodos de investigación de intereses mencionados por Super (1967):

1. Intereses expresados. Los estudios sobre los intereses expresados se reducen a las elecciones escolares o profesionales a través de preguntas orales o escritas.
2. Intereses manifiestos. Son los que podemos conocer a través de las actividades que realiza el alumno.
3. Intereses revelados mediante test. El alumno revela sus intereses de modo indirecto, mediante un test psicométrico y las fuentes de este tipo de intereses son los test de atención y de memoria. Pero Super confiesa que estos test no nos han aportado mucho para el conocimiento de los intereses.

4. Intereses inventariados. La investigación ha demostrado que este modalidad es mucho más estable que las otras tres. Consiste en un cuestionario compuesto por un gran número de preguntas con calificaciones objetivas, cuyas respuestas se someten a un tratamiento estadístico que permite así obtener información sobre los intereses de una persona frente a otras categorías de intereses.

Este autor, comparando la confiabilidad de los métodos de "intereses expresados" y de "intereses manifestados", con los métodos de "intereses revelados" por medio de test y los métodos de "intereses inventariados", concluye cómo sobre estos últimos debemos fundar una psicología objetiva y científica de los intereses.

Así pues, siendo la base fundamental de nuestro trabajo, descubrir los intereses curriculares de los alumnos y la posible influencia que sobre la formación de dichos intereses tienen determinadas variables personales, familiares, académicas, institucionales y contextuales, se trata de averiguar aspectos subjetivos a los que se accede mediante la entrevista. Pero debido a las características de la población a las que va dirigido y al elevado número de la muestra, optamos por el cuestionario semiestructurado (preguntas cerradas y abiertas) como la vía más eficaz y rápida, mediante las cuales podemos comprobar la coherencia entre los intereses reconocidos en la lista de intereses inventariados (preguntas cerradas) y, los intereses expresados o evocados (preguntas abiertas) y, así paliar, en cierta medida, las limitaciones de una metodología cuantitativa con otra cualitativa.

Los problemas más importantes que plantea este tipo de estudio son el muestreo y la elaboración del cuestionario, pues si queremos que los resultados reflejen la realidad debemos asegurarnos de la validez y fiabilidad del instrumento, por lo tanto es conveniente ponerlos a prueba con anterioridad con

sujetos que presenten características similares a las de aquéllos que estarán incluidos en la muestra de nuestro estudio. Del primero de los problemas citados ya nos hemos ocupado, de la elaboración del cuestionario lo hacemos a continuación.

6.1. Elaboración del Cuestionario de Intereses Curriculares en la Educación primaria (CICEP).

Al no disponer de un instrumento que midiese los intereses curriculares, tal y como pretendíamos, procedimos a su elaboración, lo que supuso una de las tareas de mayor interés acometidas durante este proceso de investigación, pues si el instrumento no estaba bien elaborado nada de lo que hiciésemos después tendría validez.

Para su elaboración revisamos los inventarios de intereses de Vidales Delgado (1974), el ASIT (test de interés escolar general) de Aschersleben (1980) y, el de Navarro Hinojosa (1994) sobre los intereses de niños en edad escolar y algunos estudios sobre intereses de carácter general entre los que destacamos los de (Larcèbeau, 1965; Witty, 1961; Super, 1967) y algo más actuales los de Dupont (1984). A partir de este momento y, teniendo en cuenta los criterios utilizados por algunos de los autores revisados, consideramos necesario partir de un banco de datos, y para ello redactamos preguntas abiertas dirigidas a los alumnos de los niveles 3º, 4º y 5º de Primaria, en las que les preguntábamos:

- ¿Qué es lo que más y lo que menos te interesa de tu Colegio?... ¿Por qué?
- ¿Qué es lo que más y lo que menos te interesa de tu Profesor?... ¿Por qué?
- ¿Qué es lo que más y lo que menos te interesa de tus Materias Escolares? ... ¿Por qué?

Se trataba de obtener, como hemos dicho, un banco de datos para poder buscar indicadores de intereses curriculares. Posteriormente se distribuyeron los

datos en una matriz formada por las tres categorías, que son el profesor, el colegio y las materias escolares, bajo las cuales pueden englobarse lo que entendemos por intereses curriculares y, completamos las respuestas escritas por los alumnos con los diseños y programas curriculares establecidos por el M.E.C. y también los establecidos por nuestra comunidad andaluza y, se obtuvieron las frases que en forma de items sirvieron de base a la construcción del cuestionario. Así pues, confeccionamos el cuestionario piloto, siguiendo los seis pasos básicos para su construcción señalados por Tenbrink (1984).

- A. Describir la información que se necesita.**
- B. Redactar las preguntas.**
- C. Ordenar las preguntas.**
- D. Ofrecer un modo de responder.**
- E. Escribir las instrucciones.**
- F. Reproducir el cuestionario.**

Se describe la información que precisamos, procurando en todo momento que la redacción en el diseño del cuestionario sea apropiado para quienes han de contestarlo y las preguntas redactadas a un nivel de lectura adecuado y utilizamos el tipo de respuesta de opción múltiple para las preguntas cerradas y el orden lo hemos establecido en función del tema.

En las instrucciones escritas, que precedían el inicio de las cuestiones, en el cuestionario, informamos al alumno que las preguntas tenían por finalidad conocer sus intereses hacia el colegio y todo lo que realizaban en él, al objeto de tenerlos en cuenta y poder ayudarles en su aprendizaje. Pero creyendo que no era suficiente con esta información escrita o por si algunos no la leían, antes de aplicar el cuestionario, cuando llegamos al aula hicimos una presentación más detallada. Entendíamos así, que los alumnos debían tener una razón legítima por la que contestar a las preguntas, la cual debía ser breve pero creíble; además describimos los procedimientos para responder al cuestionario que completamos y aclaramos en cada clase.

6.1.1. Estudio previo

Para asegurarnos de que el instrumento se adecuaba a los sujetos a quienes iba dirigido, no fue suficiente con las recomendaciones anteriormente expuestas, sino que fue necesario antes de proceder a su aplicación definitiva, realizar un estudio piloto con una muestra reducida pero que reuniera las características de la muestra objeto de estudio. Por tanto, se hace con la finalidad de perfeccionar el instrumento, pues tratamos de comprobar cual es la reacción de los encuestados ante el cuestionario, corregir términos mal redactados, y comprobar el tiempo que se requiere para contestar a todas las preguntas. En este sentido cumplíamos con un requisito indispensable, pues según Walke y Burnhill (1989, p.2124), "debido a la dificultad de su elaboración, exige la comprobación previa de los elementos que lo componen". Además nos convenía comprobar si realmente cubría los fines perseguidos.

La aplicación del *Cuestionario de Intereses Curriculares en la Educación primaria (CICEP)* se llevó a cabo en el colegio público Anejo a la E.U. de Magisterio, que pasamos a tres grupos de 30 alumnos correspondientes a 3º, 4º y 5º de la actual Educación Primaria, matriculados en el curso académico (1991-92), con la finalidad de que estuviera representada la muestra en todos los niveles cronológicos.

En cuanto al tiempo requerido para contestar a todas las preguntas del cuestionario comprobamos que, los encuestados de los niveles 4º y 5º lo hacían entre 15 y 20 minutos y, no tuvieron ninguna dificultad para responder, sin embargo las dificultades surgieron con los alumnos de 3º debido a los problemas de comprensión que se le planteaban en algunos ítems y, por consiguiente, se realizaron las modificaciones pertinentes.

6.1.2. Elaboración definitiva del Cuestionario de Intereses Curriculares en la Educación Primaria (CICEP).

El cuestionario, en su primera revisión tuvo que modificarse en aquellos ítems que producían cierta ambigüedad o confusión en su redacción, quedando definitivamente de la forma siguiente:

En el Bloque I, correspondiente a los datos de identificación, no consideramos necesario hacer ninguna variación, a pesar de que encontramos dificultades con los niños de 3º en las preguntas relacionadas con su fecha de nacimiento y la profesión de sus padres y, optamos por consultarlas a su profesor/a. Por tanto, las cuestiones son las mismas que elaboramos inicialmente donde tratamos de conseguir a través de nueve preguntas, datos de identificación personal (sexo, fecha de nacimiento); familiar (número de hermanos, profesión de los padres); académica (calificación global del nivel académico); institucional (tipo de colegio) y contextual (distrito donde se encuentra el colegio). Variables desde nuestra punto de vista muy importantes para poder interpretar correctamente los resultados.

En cuanto al Bloque II, referido a datos relacionados con el Colegio, Profesor y Materias Escolares, categorías en torno a las cuales hemos definido, como ya hemos dicho, los intereses curriculares se hicieron las siguientes modificaciones:

Con respecto al Colegio, como ya se indicó anteriormente se mantienen 21 ítems de los 22 propuestos en un principio, obtenidos de las respuesta de los encuestados, a la pregunta ¿qué es lo que más y lo que menos te interesa de tu colegio?. Los intereses expresados por los alumnos con respecto al colegio, los agrupamos en cinco subcategorías: Ambiental, Social, Práctica, Intelectual y Moral quedando definidos de la forma siguiente:

CUADRO 4. ITEMS DEFINITIVOS REFERIDOS AL COLEGIO

COLEGIO	
<p>AMBIENTALES.</p> <p>1.- Ir al colegio</p> <p>2.- Ir al colegio sólo por las mañanas</p> <p>3.- Ir al colegio por las mañanas y por las tardes</p> <p>4.- Asistir a las actividades del colegio</p> <p>SOCIALES.</p> <p>5.- Tener amigos en el colegio</p> <p>6.- Ayudar a los compañeros en las tareas escolares</p> <p>7.- Jugar con todos los niños de tu clase</p> <p>8.- Tener compañeros de otras razas (gitanos, chinos)</p>	<p>PRÁCTICOS.</p> <p>9.- Tener laboratorio en el colegio</p> <p>10.- Tener clase de ordenadores</p> <p>11.- Tener clase de talleres</p> <p>12.- Tener campo de deportes</p> <p>13.- Aprender tareas domésticas (cocinar, coser)</p> <p>14.- Aprender a reparar aparatos (radios, tv.)</p> <p>INTELECTUALES.</p> <p>15.- Saber lo que dicen los libros</p> <p>16.- Lo que aprendes en el colegio</p> <p>17.- Que te enseñen a estudiar</p> <p>18.- Que te expliquen las lecciones</p> <p>MORALES.</p> <p>19.- Que te enseñen a portarte bien con los demás</p> <p>20.- Que te enseñen a decir la verdad</p> <p>21.- Que te enseñen a ser responsable</p>

Referente al Profesor, los 27 items propuestos en un principio, obtenidos de las respuesta de los encuestados, a la pregunta ¿qué es lo que más y lo que menos te interesa de tu Profesor?, se reducen a 26 los intereses manifestados por los alumnos con respecto al profesor y los agrupamos en torno a lo que Pérez Gómez y Gimeno Sacristán (1987) señalan como funciones del profesor: Empática, Liderazgo, Informativa, Motivadora, Planificadora, Orientadora, Metodológica, Evaluadora, Investigadora, y no realizamos ningún cambio considerable con respecto al cuestionario inicial, quedando definidos con respecto a sus distintas funciones así:

CUADRO 5. ITEMS DEFINITIVOS REFERIDOS AL PROFESOR

PROFESOR	
<p>EMPATICA.</p> <p>22.- Tu Profesor o Profesora</p> <p>23.- Que el profesor/a te atienda siempre</p> <p>24.- Que te atienda sólo cuando hagas preguntas del colegio</p> <p>LIDERAZGO.</p> <p>25.- Que el profesor/a corrija tus errores</p> <p>26.- Que el profesor/a te ordene lo que tienes que hacer</p> <p>27.- Que el profesor/a os deje hacer lo que queráis</p> <p>INFORMATIVA.</p> <p>28.- Que el profesor/a explique todas las lecciones</p> <p>29.- Que el profesor/a explique sólo algunas lecciones</p> <p>30.- Que el Profesor/a resuma cada día lo que explica</p> <p>MOTIVADORA.</p> <p>31.- Que el profesor/a te anime a aprender</p> <p>32.- Que el profesor/a premie tu esfuerzo</p> <p>33.- Que el profesor/a te castigue si no estudias</p>	<p>PLANIFICADORA.</p> <p>34.- Que el prof. lleve preparado lo que hacéis en clase</p> <p>35.- Que el prof. diga cada día lo que vais a aprender</p> <p>36.- Que el prof. corrija todos los días los ejercicios</p> <p>ORIENTADORA.</p> <p>37.- Que el profesor/a te aclare todas tus dudas</p> <p>38.- Que te aclare sólo las dudas de las lecciones</p> <p>METODOLOGICA.</p> <p>39.- Que el profesor/a te saque a decir las lecciones</p> <p>40.- Que el profesor/a explique pero no pregunte</p> <p>41.- Que el profesor/a repita las explicaciones</p> <p>EVALUADORA.</p> <p>42.- Que el prof. os haga exámenes de cada lección</p> <p>43.- Que os haga exámenes de más de una lección</p> <p>44.- Que el examen sea corregido por el profesor/a</p> <p>45.- Que el examen lo corrija cada uno de la pizarra</p> <p>46.- Que el examen sea corregido por los compañeros</p> <p>47.- Que el prof. os pregunte cada día y os ponga nota</p>

En cuanto a los 45 items referidos a las Materias Escolares, obtenidos de las respuestas dadas por los encuestados a la pregunta ¿qué es lo que más y lo que menos te interesa de tus Materias Escolares?, no se hizo ningún cambio en el cuestionario inicial y la distribución de los items fue la siguiente:

CUADRO 6. ITEMS DEFINITIVOS REFERIDOS A LAS MATERIAS ESCOLARES

MATERIAS ESCOLARES	
LENGUA	
Lengua extranjera: 48.- Saber Inglés 49.- Saber Alemán 50.- Saber Francés 51.- Saber otros Idiomas	Lengua castellana 52.- Saber hacer el resumen de un libro 53.- Saber expresar, lo explicado por el profesor 54.- Saber buscar palabras en el diccionario 55.- Saber leer libros 56.- Hacer los ejercicio de cada lección de Lenguaje 57.- Estudiar gramática (verbos, nombres, adjetivos..) 58.- Oír las explicaciones de lenguaje
MATEMÁTICA. 59.- Saber hacer problemas 60.- Saber hacer ejercicios de conjuntos 61.- Saber utilizar unidades de medida 62.- Saber hacer ejercicios de rectas, polígonos 63.- Hacer actividades de Matemáticas 64.- Estudiar Matemáticas 65.- Oír las explicaciones de Matemáticas	CONOCIMIENTO DEL MEDIO NATURAL. 66.- Saber cuales son las partes del cuerpo 67.- Saber cómo son los huesos y los músculos 68.- Saber cómo son los animales y las plantas 69.- Hacer actividades de Naturales 70.- Estudiar Naturales 71.- Oír las explicaciones de Naturales
CONOCIMIENTO DEL MEDIO SOCIAL. 72.- Saber situar en un mapa tu localidad y comarca 73.- Saber situar en el mapa las comunidades España 74.- Saber identificar en el mapa, los ríos y montañas 75.- Saber cuales son los países europeos 76.- Hacer actividades de Sociales 77.- Estudiar Sociales 78.- Oír las explicaciones de Sociales	RELIGIÓN. 79.- Conocer la vida de Jesucristo 80.- Practicar la religión (rezar, ir a misa) 81.- Hacer actividades de Religión
ARTÍSTICA. 82.- Cantar 83.- Saber música 84.- Tocar un instrumento 85.- Pintar 86.- Dibujar 87.- Hacer gimnasia 88.- Hacer teatro	ACTIVIDADES ESCOLARES. 89.- Hacer las actividades que vienen en los libros 90.- Hacer las actividades inventadas por tu profesor/a 91.- Hacer las actividades en el colegio 92.- Hacer las actividades en casa

Finalmente, en el Bloque III que contiene datos relacionados con las opiniones y expectativas de los alumnos, pretendíamos obtener una información más directa sobre los intereses curriculares y, por tanto, explorar aspectos relacionados con el núcleo central del tema mediante, preguntas abiertas referidas al colegio, al profesor, a las materias escolares y también a sus expectativas de

futuro. Estas preguntas tienen por finalidad que el alumno/a, pueda expresar libremente sus opiniones, o expectativas acerca de todo lo que hace en el colegio y obtener así, una visión más cualitativa de los datos, a través de los testimonios directos manifestados por los alumnos. Se añaden a las cuatro iniciales, dos preguntas más en el cuestionario definitivo, quedando la distribución correspondiente de la forma siguiente:

**CUADRO 7. PREGUNTAS ABIERTAS SOBRE EL COLEGIO,
EL PROFESOR Y LAS MATERIAS ESCOLARES**

Relacionada con las Materias escolares:

93.-¿Qué asignatura te interesa más?

Relacionada con el Colegio:

94.-¿Qué te interesaría aprender en el colegio?

Relacionadas con el Profesor:

95.-¿Qué es lo que más te interesa de tu profesor?

96.-¿Qué opinión crees que tiene tu profesor de ti?

Relacionadas con las expectativas:

97.- ¿Por qué crees que los alumnos suspenden?

98.- ¿Qué te gustaría ser de mayor?

En definitiva, el cuestionario quedó integrado por 98 cuestiones siendo las seis últimas, pertenecientes al bloque III, de respuestas abiertas.

6.2. Aplicación del Cuestionario de Intereses Curriculares en la Educación Primaria (CICEP).

El proceso seguido para la elaboración del cuestionario así como su aplicación la realizamos personalmente, en cada uno de los 30 colegios seleccionados para nuestra investigación. En la recogida de datos, para evitar diferencias en cuanto a la fecha de aplicación, elegimos como norma general en los tres momentos, los meses de enero, febrero, marzo y abril para cada nivel educativo. Previamente entramos en contacto con los directores de los colegios y profesores de alumnos seleccionados, a los que se les comunicó la intención del

trabajo y, se les pidió colaboración para que nos facilitaran el acceso al aula en el día y la hora previamente acordado.

La primera toma de contacto, con los alumnos de la muestra tuvo lugar en el curso académico 1991-92, cuando estudiaban el nivel 3º, durante los meses ya citados. En esta primera sesión les informamos acerca del instrumento que se les iba a aplicar, de las finalidades del mismo, al tiempo que les motivamos para que fueran sinceros en sus respuestas que debían ser personales. Por tanto, no se trataba de dar respuestas que luego iban a ser calificadas de verdaderas o falsas, pues no se trataba de ejercicios para calificar. Para ello les explicamos en la pizarra cómo debían contestar a las diferentes cuestiones y les pedimos que nos preguntaran cualquier duda que tuvieran.

La segunda fase tiene lugar en el curso académico 1992-93, cuando los mismos alumnos ya cursaban el nivel 4º, durante los meses que van desde Navidad a Semana Santa. Utilizamos, como es lógico, el mismo instrumento, pues nuestro propósito es conocer la evolución de los intereses de los alumnos en función del tiempo.

Finalmente, la tercera fase de aplicación del cuestionario se realiza durante los mismos meses del curso académico 1993-1994, cuando los alumnos que habían comenzado 3º en el curso escolar 1991-92, ahora cursaban 5º.

7. ANÁLISIS DE LOS DATOS

Una vez recogido el material pasamos a realizar la fase de análisis de los datos y el primer paso consistió en la codificación de los mismos definido por Bardín (1986, p.78) como "el proceso por el que los datos brutos son transformados y agregados en unidades que permiten una descripción precisa de,

las características pertinentes del contenido". Así pues, la información recabada a los sujetos seleccionados, a través del cuestionario de intereses curriculares, fue codificada sistemáticamente. Para ello la registramos en una matriz de datos para posibilitar su análisis y lectura por ordenador, otorgando un número a cada sujeto y a cada una de las respuestas codificadas, con el siguiente plan de codificación para cada una de las variables independientes: sexo, edad, número de hermanos, profesión del padre, profesión de la madre, calificación académica, tipo de centro y distrito.

A continuación codificamos los 92 ítems referidos al colegio, profesor y materias escolares, con cuatro alternativas de respuesta: MI (muy interesante), I (interesante), PI (poco interesante) y NI (nada interesante). Limitando por tanto, las respuestas a una escala de valoración del 1 al 4, según los intereses que tuviese para ellos.

Como las alternativas de respuesta son de 1 a 4 puntos, luego el alumno puede obtener como máximo 4 puntos y como mínimo 1 punto. De acuerdo con la valoración realizada por Aschersleben (1980) hemos valorado los restantes puntos entre los valores extremos 1 y 4. Si se supone una distribución normal de datos, se obtiene la siguiente tabla de valores:

menos de 2 puntos=	Intereses curriculares muy por debajo de la media
de 2 a 2,5 puntos=	Intereses curriculares por debajo de la media
de 2,6 a 3 puntos=	Intereses curriculares medio
de 3,1 a 3,6 puntos=	Intereses curriculares por encima de la media
más de 3,6 puntos=	Intereses curriculares muy por encima de la media

Si se obtuviese una puntuación de 3, evidentemente, de acuerdo con la evaluación propuesta, pertenecería al grupo de intereses curriculares medio; sin embargo se le puede considerar como un caso límite, ya que en la amplia

dispersión de la zona media se encuentra en el límite superior; luego su puntuación hay que valorarla como "ligeramente por encima de la media".

Hasta aquí todo iba bien, sin embargo, el proceso se complica en el momento de codificar el Bloque III del cuestionario correspondiente al discurso elaborado como respuesta a las seis preguntas abiertas y que debido a las características del material disponible hemos optado por elegir el análisis de contenido. Después de revisar las aportaciones de los autores (Sánchez Carrión, 1985; Bardín, 1986; Krippendorff, 1990), hemos optado por la propuesta de este último que define el análisis de contenido como una técnica de investigación destinada a formular, a partir de ciertos datos, inferencias reproducibles y válidas que pueden aplicarse a su contexto. Para el análisis de contenido fue preciso realizar una lectura interpretativa, codificación y categorización. El procedimiento seguido consistió en identificar primero las unidades de registro, que son las unidades de significación que se han de codificar, para proceder después a su categorización, consistente en asignar a cada unidad de registro un número. Corresponden al segmento de contenido que será necesario considerar como unidad de base con miras a la categorización y al recuento frecuencial. Las unidades de registro categorizadas (ver Tablas 13, 14, 15, 16, 17 y 18 del Cap. III), se codificaron en cada una de las preguntas, según ciertas categorías predeterminadas por los criterios establecidos que venían determinados por los datos. Para ello, hemos tenido en cuenta a Santos Guerra (1990), que siguiendo a Taylor y Bogdan ha retomado una serie de pasos recomendados para el estudio de datos cualitativos y que se engloban en los siguientes puntos:

- a) Desarrollar categorías de codificación. Para estos autores categorías son temas conceptos, ideas ..., surgidas de los datos y de los criterios del investigador.

b) Codificar los datos teniendo en cuenta las categorías establecidas. La asignación de los datos en cada categoría encierra una vertiente interpretativa por parte del investigador.

c) Separar los datos correspondientes a las distintas categorías establecidas.

El proceso de categorización, sabemos que es complejo ya que en muchas ocasiones nos invade la indecisión y la duda sobre todo en aquellas investigaciones que por su carácter peculiar es difícil compararlas con otros estudios que nos sirvan de modelo y de guía. Después de leer las respuestas dadas por los 938 sujetos de 3º, los 896 de 4º y los 829 de 5º a las seis preguntas abiertas y basándonos en lo que dice Krippendorff (1990), fuimos clasificando las respuestas y elaboramos así una clave para repartir en categorías las unidades del registro dando origen a matrices textuales en las tres muestras y a partir de los datos recogidos en estas tablas hicimos el análisis comparativo de los datos expresados en porcentajes.

7.1. Técnicas estadísticas para el análisis del cuestionario

Las posibilidades de análisis son tan amplias y existen múltiples fuentes de referencia en la literatura de cómo se debe proceder en los estudios longitudinales que de acuerdo con De Miguel (1985), seguimos el modelo por él propuesto:

1. Análisis estructural
2. Análisis sobre las varianzas producidas por el tiempo
3. Análisis de las relaciones de dependencia entre las variables

Pasamos a describir y justificar las pruebas que hemos utilizado en el análisis de los datos cuantitativos de la investigación. La información que

obtuvimos del cuestionario se sometió a dos grandes grupos de pruebas estadísticas en función de los objetivos perseguidos:

- a) Pruebas de validez y fiabilidad del instrumento
- b) Pruebas para analizar los datos y contrastar las hipótesis que basándonos, como ya se dijo, en el modelo De Miguel pasamos a comentar.

7.1.1. Análisis estructural

Este análisis se realiza con la finalidad de simplificar el elevado número de datos obtenidos durante el proceso, pero previamente, consideramos que la información recogida a través del cuestionario utilizado debe ser significativa, y en nuestro caso al tratarse de un instrumento elaborado por nosotros tuvimos que asegurarnos tanto de su validez como de su fiabilidad, dos aspectos considerados decisivos para la mayoría de los investigadores: validez (grado en que estos responden a las dimensiones verdaderas que se están midiendo) y la fiabilidad (grado de consistencia de los resultados).

Para conocer la validez interna del instrumento utilizamos el análisis factorial como técnica de validación, pues habíamos obtenido información y previamente a cualquier tipo de análisis era necesario simplificar y por consiguiente descubrir las dimensiones subyacentes en nuestra matriz de datos. Este análisis se realiza mediante el método de componentes principales, a través del programa estadístico BMDP Dixon, (1983), que de acuerdo con Bisquerra (1989), permite transformar un conjunto de variables interrelacionadas, en otro conjunto de variables no correlacionadas, denominadas factores. Esta agrupación viene determinada por las saturaciones factoriales de los coeficientes que nos indican el peso, carga o ponderación que cada ítem asigna a cada factor. Las saturaciones factoriales en cada factor determinan la dimensión correspondiente,

y la estructura final del cuestionario. Este análisis se ha realizado mediante el procedimiento Varimax.

En cuanto a realizar el cálculo de fiabilidad o consistencia interna, definida por Morales (1988, p.245) como "la proporción de varianza verdadera con respecto a la varianza total" utilizamos el alfa de Cronbach, a través del programa estadístico BMDP (Dixon, 1983), que es un índice muy utilizado en escalas donde las respuestas de cada uno de los items presenta más de dos alternativas de respuesta (Bisquerra 1987). En la fórmula de Cronbach la varianza verdadera viene definida por la suma de las covarianzas por lo que utiliza la varianza de cada items y la varianza total, a diferencia de otros que utilizan la media de las correlaciones entre todos los items. La fórmula para calcular ambos coeficientes utilizados por el alfa de Cronbach es la siguiente:

$$a = \frac{K r}{1 + (k-1)r}$$

siendo K el número de items de la escala y r la correlación media de los items. Según Morales (1988) y otros autores, este coeficiente indica cuanto discriminan los items precisamente, por estar relacionados entre si, y nos permite apreciar la semejanza conceptual. Esto es lo que indica cualquier covarianza. El denominador es la varianza total, que indica todo lo que los items discriminan de hecho, por lo que tienen de común y por lo que tienen de diferente. La fiabilidad será mayor si las covarianzas son grandes; esto implica varianzas grandes en los items y correlaciones grandes en los mismos y la varianza verdadera se debe a que los sujetos son distintos en aquéllo que tienen de común los items.

En cuanto al valor mínimo del citado coeficiente, en la literatura revisada, no parece que existan normas muy específicas, si bien, como dice Bisquerra

(1987) "a más items, mayor fiabilidad". Algunos autores como Morales (1988, p.44) también consideran que "la fiabilidad aumenta con el número de items", pero reconocemos que no es el criterio único para juzgar la calidad de un instrumento. Con respecto a los grados de fiabilidad Selltiz (1976, p.209) señala que "si estamos interesados en hacer afirmaciones o predicciones acerca de determinados individuos sobre la base de sus puntuaciones, los grados de fiabilidad por debajo de 0,90 son arriesgados".

7.1.2. Análisis sobre las varianzas producidas por el tiempo

Este análisis se realiza para comprobar las hipótesis planteadas al inicio de la investigación. Para contrastar la Hipótesis 1, referida a que existen diferencias significativas a lo largo del tiempo en los diferentes tipos de intereses de los alumnos de Sevilla capital, hemos realizado un análisis longitudinal para comparar según dos categorías las puntuaciones medias de las tres muestras en función del tiempo, para cada tipo de intereses, a través del programa 3D del paquete estadístico BMDP. En el análisis de los datos se comparan las puntuaciones medias y el estadístico empleado fue la F de Snedecor, a través de los cuales nos proponemos comprobar si existen cambios significativos en los intereses curriculares a lo largo del tiempo. Pues consideramos que el profesor debe estar informado de los cambios que repercuten negativamente para poder prestar más atención a esos aspectos concretos del currículo.

En las Hipótesis 2, 3, 4, 5, y 6 se pretende conocer si existen diferencias significativas a lo largo del tiempo en los diferentes tipos de intereses de los alumnos de Sevilla capital, en función de sus características personales, familiares, académicas, institucionales y contextuales. Para ello establecemos las posibles relaciones que pudieran existir entre las variables de identificación general del alumno (variables independientes), obtenidas a través del bloque I y las distintos

tipos de intereses curriculares (variables dependientes). En resumen, han sido ocho las variables independientes, estas son:

- | | |
|---------------------|-----------------------|
| 1. Sexo | 5. Status de la madre |
| 2. Edad | 6. Nota académica |
| 3. Hermanos | 7. Tipo de colegio |
| 4. Status del padre | 8. Distrito |

Pero después de realizar el análisis factorial, nos encontramos que los ítems del cuestionario se agrupan en ocho dimensiones, cada una corresponde a un tipo de intereses diferentes y a través del cruce de variables obtenemos 104 subhipótesis. Para conocer en cada una de las dimensiones si son significativas las diferencias obtenidas por los grupos estudiados, realizamos el análisis de la varianza (ANOVA), y cuando la variable independiente se compone de dos grupos para comparar (caso de sexo, tipo de colegio) el análisis se realiza con el programa 3D del paquete estadístico BMDP y, el estadístico empleado fue la F de Snedecor. Pero cuando se presentan más de dos grupos a comparar (caso edad, hermanos, status de los padres, nota académica y distrito) fue necesario utilizar el programa 4V de dicho paquete estadístico.

7.1.3. Análisis de las relaciones de dependencia entre las variables

Al ser el nuestro un estudio ex-post-facto, abordamos ampliamente este paso, debido a que consideramos que la variable dependiente (intereses) puede explicarse a partir de otros factores o variables independientes (personales, familiares, académicas, institucionales, y contextuales). Para comprobar posibles relaciones explicativas entre las variables hemos utilizado la técnica de medidas de asociación y modelos log-lineales mediante el tratamiento informático del programa 4F del paquete estadístico BMDP, utilizando tablas de contingencia.

Estudiamos si son significativos los resultados de la variable dependiente (intereses curriculares) en relación con las variables independientes (personales, familiares, académicas, institucionales y contextuales), a través de las pruebas de contraste no paramétrico y se obtiene el estadístico "ji-cuadrado" de Pearson. Aceptamos la hipótesis nula cuando el grado de significación sea mayor que 0,05. En caso contrario afirmamos que sí existe relación significativa para ese par de variables.

CAPÍTULO III

RESULTADOS DEL ANÁLISIS DE LOS DATOS

1. JUSTIFICACIÓN DEL ANÁLISIS DE LOS RESULTADOS

En este capítulo, vamos a llevar a cabo la presentación de los resultados obtenidos. En primer lugar nos ocupamos de las pruebas de validez y fiabilidad que realizamos del instrumento, en las que aparecen los resultados del análisis factorial y los del alfa de Cronbach.

Seguidamente, analizamos en cada una de las dimensiones del cuestionario, obtenidas del análisis factorial, los resultados del análisis descriptivo y las pruebas estadísticas para el contraste de hipótesis y finalmente, presentamos los resultados del análisis correspondiente a las relaciones de dependencia entre las variables.

2. VALIDACIÓN DEL CUESTIONARIO DE INTERESES CURRICULARES EN LA EDUCACIÓN PRIMARIA (CICEP).

Como ya señalamos en el capítulo dedicado a la metodología, la validación del cuestionario la llevamos a cabo mediante el análisis factorial, necesario para conocer con claridad la distribución de los 92 items, a partir de las siguientes soluciones factoriales.

2.1. Soluciones factoriales

Para la obtención de soluciones factoriales hemos seguido el criterio de extracción de factores de Kaiser-Guttman ($X=1$), resultando las siguientes soluciones en cada uno de los niveles escolares: nivel 3º -ocho factores-, nivel 4º -ocho factores-, nivel 5º -ocho factores-. Entre los cuales, hemos obtenido para el nivel 3º el siguiente porcentaje de varianza explicada: 9,16; 5,66; 4,12; 3,33; 2,76; 2,71; 2,31; 2,04, que explican el 32,09% de variabilidad total. Para el nivel 4º el porcentaje de varianza explicada para cada uno de los factores ha sido: 11,75; 3,42; 3,26; 3,08; 2,86; 2,32; 2,02; 1,99 que explican el 30,62% de la variabilidad total y finalmente para el nivel 5º los porcentajes correspondientes a la varianza explicada para los ocho factores son: 12,36; 4,11; 4,01; 3,36; 3,05; 2,61; 2,27; 2,09 que explican el 33,86% de variabilidad total, (ver Tabla 1).

TABLA 1. PORCENTAJE DE VARIANZA DE CADA FACTOR

NIVEL	Total	F1	F2	F3	F4	F5	F6	F7	F8
Tercero	32.09%	9.16%	5.66%	4.12%	3.33%	2.76%	2.71%	2.31%	2.04%
Cuarto	30.62%	11.75%	3.42%	3.26%	3.08%	2.86%	2.32%	2.02%	1.99%
Quinto	33.86%	12.36%	4.11%	4.01%	3.36%	3.05%	2.61%	2.27%	2.09%

A continuación estudiamos detenidamente la ubicación de los items en el factor correspondiente, y una vez analizada su agrupación y comprobar que existen items que se asocian indistintamente a varios factores, para determinar el factor al que corresponde partimos siempre del marco teórico que nos ocupa. En las soluciones rotadas resultantes de los tres niveles se observa que existe una correlación considerable entre los items de cada factor, que confirman esta elección. Pero algunos items no alcanzan un valor o peso factorial > 0.30 que determine su asociación a uno u otro factor, los cuales se definen a continuación.

**CUADRO 1: RELACIÓN DE ITEMS QUE EN ALGUNOS NIVELES
NO SE EXPLICAN SUFICIENTEMENTE EN NINGÚN FACTOR.**

Nivel TERCERO	Nivel CUARTO	Nivel QUINTO
3, 7, *8,*9,*10, 11, *14, 22, 23, 33, 41, 54, 90	2, 6, 7 *8, *9, *10, *14, 31, 32, 90, 54	2, 6, 7 *8, *9, *10, *14, 30, 41, 54, 92
ITEMS	DECLARACIÓN	
2	Ir al colegio sólo por las mañanas	
3	Ir al colegio por las mañanas y por las tardes	
6	Ayudar a los compañeros en las tareas escolares	
7	Jugar con todos los niños de tu clase	
8*	Tener compañeros de otras razas (gitanos, chinos)	
9*	Tener laboratorio en el colegio	
10*	Tener clase de ordenadores	
11	Tener clase de talleres	
14*	Aprender a reparar aparatos (radios, televisores...)	
22	Tu profesor o profesora	
23	Que el profesor/a te atienda siempre	
30	Que el Profesor/a resuma cada día lo que explica	
31	Que el profesor/a te anime a aprender	
32	Que el profesor/a premie tu esfuerzo	
33	Que el profesor/a te castigue si no estudias	
41	Que el profesor/a repita las explicaciones	
54*	Saber buscar palabras en el diccionario	
90	Hacer las actividades inventadas por tu profesor/a	
92	Hacer las actividades en casa	

Todos estos items, en alguno de los niveles correspondientes a cada una de las muestras, no han tenido saturación o carga factorial significativa en ningún factor, es decir no han obtenido una carga mayor o igual a .30 que es lo requerido por los autores (Harman, 1967 y Ferguson, 1986), pues para que sea significativo tiene que existir una aproximación al 10% de la varianza explicada. Los items señalados con un asterisco (*) no han obtenido el peso factorial significativo en ninguna de las tres muestras. Con la finalidad de poder comparar los factores obtenidos, a través de este análisis, vamos a presentar en el Cuadro 2 la relación correspondiente en cada nivel educativo.

**CUADRO 2: RELACIÓN DE FACTORES OBTENIDOS EN
EL ANÁLISIS DE CADA NIVEL EDUCATIVO**

Nivel TERCERO	Nivel CUARTO	Nivel QUINTO
Factor I: Aprendizaje instructivo. Evaluadora (P) y Naturaleza, Sociales, Lengua y Matemáticas Varianza explicada: 9.16%	Factor I: Aprendizaje instructivo. Evaluadora, Liderazgo (P), Ambiental, Intelectual y Moral (C), Matemáticas, Lengua, Sociales y Actividades Varianza explicada: 11.75%	Factor I: Aprendizaje instructivo. Evaluadora, Planificadora y Liderazgo (P), Ambiental e Intelectual (C), Matemáticas, Lengua y Actividades. Varianza explicada: 12.36%
Factor II: Formativo. Intelectual y Moral (C) y Liderazgo, Información y Planificación (P) Varianza explicada: 5.66%	Factor III: Formativo Informativa, Planificadora, Metodológica (P) y Social (C). Varianza explicada: 3.26%	Factor IV: Formativo. Motivadora, Orientadora (P); Social, Moral (C) Varianza explicada: 3.36%
Factor VI: Social. Motivadora y Social (C) Varianza explicada: 2.71%		
Factor III: Conocimiento del Medio Natural y Social Varianza explicada: 4.12%	Factor VI: Conocimiento del Medio Natural Varianza explicada: 2.33%	Factor V: Conocimiento del Medio Natural Varianza explicada: 3.05%
	Factor IV: Conocimiento del Medio Social Varianza explicada: 3.01%	Factor III: Conocimiento del Medio Social Varianza explicada: 4.01%
Factor IV: Artístico Prácticos (C) y Música, Plástica, Dinámica y Dramatización. Varianza explicada: 3.33%	Factor II: Artístico. Prácticos (C) y Música, Plástica, Dinámica y Dramatización. Varianza explicada: 3.43	Factor II: Artístico Prácticos (C) y Música, Plástica, Dinámica y Dramatización. Varianza explicada: 4.11%
Factor V: Lingüístico Varianza explicada: 2.76%	Factor V: Lingüístico Varianza explicada: 2.86%	Factor VI: Lingüístico Varianza explicada: 2.61%
Factor VII: Metodológico. Informativa y orientadora (P) Varianza explicada: 2.31%	Factor VII: Metodológico. Informativa y Orientadora (P) Varianza explicada: 2.03%	Factor VIII: Metodológico Varianza explicada: 2.09%
Factor VIII: Religioso Varianza explicada: 2.04%	Factor VIII: Religioso Varianza explicada: 1.99%	Factor VII: Religioso Varianza explicada: 2.27%

El estudio comparado de los ocho Factores correspondientes a los tres niveles (3º, 4º y 5º), nos lleva a comprobar que la composición de cada factor difiere en cada caso y, por tanto, la varianza explicada también es diferente,

debido a que no se agrupan el mismo número de items en cada uno de ellos. Pero si analizamos independientemente el contenido de aquellos factores que le hemos asignado la misma denominación, observamos que la estructura interna no varía y, por consiguiente, son estas agrupaciones factoriales de los tres niveles educativos cuyo contenido es el mismo, las que determinan las ocho dimensiones de intereses curriculares. A través de este proceso hemos podido comprobar que las soluciones factoriales obtenidas en el análisis factorial de cada nivel educativo han obtenido una ponderación factorial consistente para determinar su validación. Por consiguiente, dado que la estructura factorial en los tres niveles se corresponde con el contenido de los items que integran cada factor, para facilitar su estudio presentamos en el Cuadro 3 la distribución correspondiente.

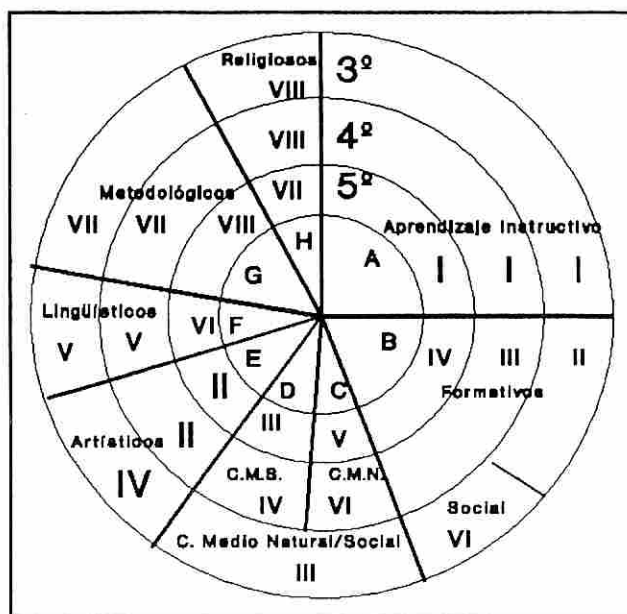
CUADRO 3.
AGRUPACIÓN DE FACTORES POR NIVELES Y POR DIMENSIONES

DIMENSIONES	FACTORES POR NIVELES		
	3º	4º	5º
A. Aprendizaje Instructivo	I	I	I
B. Dimensión Formativa	II y IV	III	IV
C. Dimensión Conocimiento del Medio Natural	III	VI	V
D. Dimensión Conocimiento del Medio Social		IV	III
E. Dimensión Artística	IV	II	II
F. Dimensión Lingüística	V	V	VI
G. Dimensión Metodológica	VII	VII	VII
H. Dimensión Religiosa	VIII	VIII	VII

Como se puede comprobar agrupamos en una misma dimensión aquellos factores en los cuales los items que los componen tiene un contenido idéntico, obteniendo las siguientes dimensiones de intereses curriculares: Aprendizaje instructivo, Formativa, Conocimiento del medio Natural, Conocimiento del Medio social, Artística, Lingüística, Metodológica y Religiosa.

Basándonos en los resultados de las soluciones factoriales, y las relaciones de factores obtenidas en los niveles 3º, 4º y 5º, representamos gráficamente por medio de un Ciclograma, los factores que componen cada una de las ocho dimensiones, en los tres niveles educativos. Pero ante todo, queremos señalar que cualquier clasificación que utilicemos va a tener limitaciones. Las denominaciones que hemos elegido para las distintas dimensiones también las tienen, lo que quiere decir que la dimensión de Aprendizaje instructivo participa de la denominada Formativa, y ésta de aquélla, por lo que la designación ha estado en función de los ítems más predominantes.

CICLOGRAMA REPRESENTATIVO DE LA DISTRIBUCIÓN DE FACTORES POR DIMENSIONES



Mediante este Ciclograma pretendemos representar la distribución de los Factores obtenidos en el análisis de cada nivel educativo (3º, 4º y 5º), y, su agrupación en cada una de las siguientes dimensiones del cuestionario:

- | | |
|---|---------------------------|
| A. Dimensión Aprendizaje instructivo | E. Dimensión Artística |
| B. Dimensión Formativa | F. Dimensión Lingüística |
| C. Dimensión Conocimiento del Medio Natural | G. Dimensión Metodológica |
| D. Dimensión Conocimiento del Medio Social | H. Dimensión Religiosa |

A. La dimensión Aprendizaje instructivo está compuesta por el Factor I de los niveles 3º, 4º y 5º, y en los tres casos se mantiene el mismo nombre.

B. La Dimensión Formativa está compuesta por los Factores II y VI del nivel 3º, denominados Formativo y Social respectivamente, el Factor III del nivel 4º y el Factor IV del nivel 5º, denominados en ambos casos Formativos.

C. La Dimensión Conocimiento del Medio Natural está compuesta por el Factor III del nivel 3º al que llamamos conocimiento del Medio por integrar items tanto del Medio Natural como Social, el Factor VI del nivel 4º y el Factor V del nivel 5º denominados ambos, Conocimiento del Medio Natural.

D. La Dimensión Conocimiento del Medio Social está formado por el Factor IV del nivel 4º y el Factor III del nivel 5º, denominados Conocimiento del Medio Social. Con respecto al nivel 3º, los items de esta dimensión se encuentran relacionados con los del Conocimiento del Medio Natural como ya se dijo en la dimensión anterior.

E. La dimensión Artística está integrada por el Factor IV del nivel 3º, el Factor II del nivel 4º y el Factor II del nivel 5º, denominados Artísticos.

F. La Dimensión Lingüística esta integrada por el Factor V del nivel 3º, el Factor V del nivel 4º y el Factor VI del nivel 5º, denominados Lingüísticos.

G. La Dimensión Metodológica está integrada por el Factor VII del nivel 3º, el Factor VII del nivel 4º y el Factor VIII del nivel 5º, denominados Metodológicos.

H. La dimensión Religiosa está integrada por el Factor VIII del nivel 3º, el Factor VIII del nivel 4º y el factor VII del nivel 5º, denominados Religiosos. A continuación vamos a conocer los resultados correspondientes a la prueba de fiabilidad del *Cuestionario de Intereses Curriculares en la Educación primaria (CICEP)* y, seguidamente explicaremos cada una de las dimensiones obtenidas del análisis factorial.

2.2. Prueba de fiabilidad o consistencia interna

Con este estudio comprobamos si el instrumento tiene un soporte empírico aceptable que nos permita seguir con la investigación y los resultados obtenidos para cada uno de los 92 ítems indistintamente, en los niveles 3º, 4º y 5º, se ven en la Tabla 2.

TABLA 2. ALFA DE CRONBACH DE LOS ITEMS EN CADA NIVEL EDUCATIVO

ITEMS	3º	4º	5º	ITEMS	3º	4º	5º
	ALFA	ALFA	ALPHA		ALFA	ALFA	ALFA
1	0.9437	0.9343	0.9424	47	0.9439	0.9347	0.9424
2	0.9446	0.9362	0.9439	48	0.9441	0.9350	0.9429
3	0.9446	0.9353	0.9430	49	0.9442	0.9349	0.9428
4	0.9438	0.9347	0.9427	50	0.9442	0.9352	0.9430
5	0.9446	0.9359	0.9434	51	0.9441	0.9350	0.9428
6	0.9441	0.9353	0.9429	52	0.9436	0.9342	0.9421
7	0.9445	0.9358	0.9431	53	0.9436	0.9343	0.9421
8	0.9448	0.9357	0.9434	54	0.9437	0.9346	0.9427
9	0.9446	0.9356	0.9433	55	0.9436	0.9348	0.9422
10	0.9444	0.9358	0.9435	56	0.9434	0.9340	0.9420
11	0.9446	0.9351	0.9433	57	0.9433	0.9341	0.9419
12	0.9443	0.9354	0.9431	58	0.9433	0.9338	0.9421
13	0.9444	0.9352	0.9430	59	0.9435	0.9342	0.9422
14	0.9444	0.9354	0.9433	60	0.9436	0.9339	0.9420
15	0.9436	0.9341	0.9423	61	0.9437	0.9344	0.9421
16	0.9434	0.9343	0.9423	62	0.9436	0.9344	0.9419
17	0.9433	0.9343	0.9421	63	0.9434	0.9340	0.9421
18	0.9435	0.9347	0.9424	64	0.9433	0.9341	0.9420
19	0.9437	0.9343	0.9423	65	0.9432	0.9340	0.9420
20	0.9436	0.9345	0.9425	66	0.9438	0.9344	0.9424
21	0.9435	0.9343	0.9421	67	0.9437	0.9344	0.9423
22	0.9437	0.9346	0.9424	68	0.9436	0.9348	0.9423
23	0.9445	0.9355	0.9434	69	0.9435	0.9342	0.9423
24	0.9443	0.9354	0.9433	70	0.9434	0.9341	0.9421
25	0.9438	0.9346	0.9426	71	0.9434	0.9341	0.9422
26	0.9437	0.9345	0.9423	72	0.9435	0.9343	0.9423
27	0.9457	0.9372	0.9450	73	0.9435	0.9342	0.9421
28	0.9437	0.9349	0.9424	74	0.9433	0.9341	0.9420
29	0.9448	0.9363	0.9442	75	0.9437	0.9344	0.9423
30	0.9439	0.9352	0.9430	76	0.9433	0.9338	0.9419
31	0.9437	0.9348	0.9425	77	0.9432	0.9339	0.9419
32	0.9443	0.9358	0.9437	78	0.9432	0.9338	0.9420
33	0.9444	0.9351	0.9428	79	0.9439	0.9350	0.9429
34	0.9437	0.9342	0.9425	80	0.9439	0.9348	0.9427
35	0.9438	0.9344	0.9426	81	0.9439	0.9346	0.9425
36	0.9438	0.9343	0.9422	82	0.9443	0.9352	0.9429
37	0.9441	0.9353	0.9433	83	0.9440	0.9352	0.9426
38	0.9444	0.9354	0.9433	84	0.9440	0.9353	0.9428
39	0.9441	0.9350	0.9425	85	0.9439	0.9352	0.9431
40	0.9452	0.9369	0.9448	86	0.9439	0.9353	0.9430
41	0.9444	0.9349	0.9430	87	0.9440	0.9351	0.9433
42	0.9439	0.9345	0.9425	88	0.9442	0.9351	0.9429
43	0.9439	0.9347	0.9426	89	0.9432	0.9338	0.9418
44	0.9438	0.9344	0.9425	90	0.9440	0.9348	0.9424
45	0.9448	0.9364	0.9442	91	0.9434	0.9342	0.9425
46	0.9453	0.9366	0.9443	92	0.9446	0.9354	0.9429

A través de los resultados obtenidos, podemos comprobar que todos los ítems del *Cuestionario de Intereses Curriculares en la Educación Primaria (CICEP)*, han obtenido coeficientes de fiabilidad superiores a 0,90. Por consiguiente, podemos decir que presentan semejanza conceptual y que son suficientemente homogéneos y satisfactorios ya que todos se sitúan por encima

del nivel previamente determinado por Selltiz (1976), y concretamente por López-Barajas (1985, p.315), que asigna para el rasgo interés, la puntuación 0.84 para el nivel medio y 0.93 para el nivel alto, como puede verse en la Tabla 3.

TABLA 3. VALORES INDICATIVOS DE FIABILIDAD

NIVEL DE FIABILIDAD			
RASGOS	BAJO	MEDIO	ALTO
Conocimientos	0,66	0,92	0,98
Aptitudes	0,26	0,88	0,96
Intereses	0,42	0,84	0,93
Escala de actitudes	0,47	0,79	0,98
Personalidad	0,46	0,85	0,97

Fuente: López-Barajas Zayas (1985, p.315)

Igualmente, podemos clasificar en el mismo nivel los resultados sobre la consistencia interna del total de ítems, obtenido indistintamente en cada nivel, y para su comprobación ver la Tabla 4.

**TABLA 4. VALORES DE FIABILIDAD DEL CUESTIONARIO DE INTERESES CURRICULARES EN LA EDUCACIÓN PRIMARIA (CICEP).
(Alfa de Cronbach)**

Nivel Tercero	Nivel Cuarto	Nivel Quinto
Alfa total = .9445	Alfa total = .9355	Alfa total = .9433

Finalmente, y a la vista de los resultados obtenidos .9445 en el nivel 3º, .9355 en el nivel 4º y .9433 en el nivel 5º, podemos sostener que existe una

interrelación alta entre los ítems que contribuyen a la fiabilidad en idéntico grado, es decir todos los ítems tienen un nivel de estabilidad elevado.

3. ANÁLISIS DE CADA DIMENSIÓN DE INTERESES CURRICULARES

3.1. Dimensión de Aprendizaje instructivo

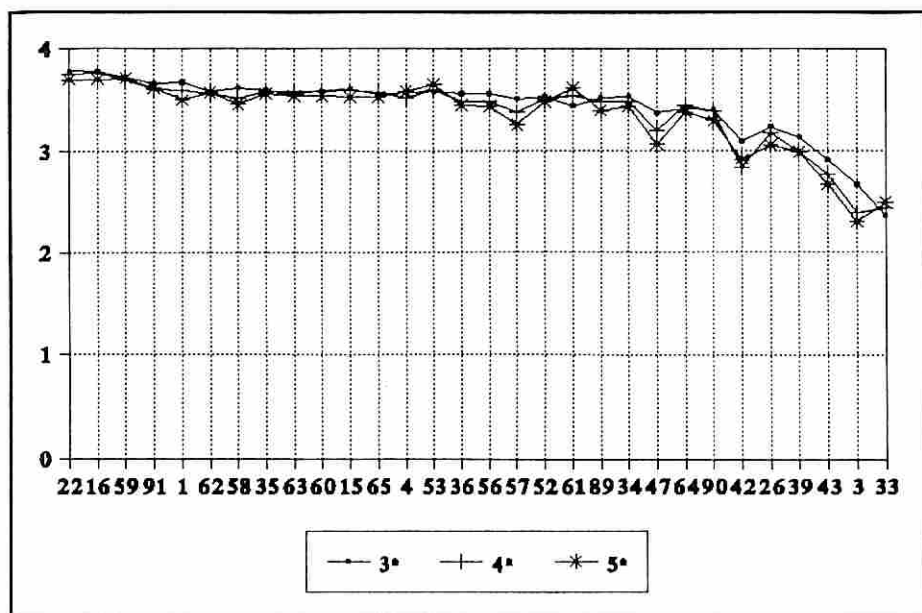
Esta dimensión la integran ítems relacionados directamente con la actividad del alumno, de los cuales cinco se refieren al colegio, (ítems 1, 3, 4, 15 y 16); diez al profesor, (ítems 22, 26, 33, 34, 35, 36, 39, 42, 43 y 47) y finalmente, los relacionados con las materias escolares, de los cuales cinco corresponden a Lengua Castellana (ítems 52, 53, 56, 57 y 58); siete a Matemáticas (ítems 59, 60, 61, 62, 63, 64 y 65) y, tres a las actividades escolares, (ítems 89, 90 y 91). Siendo las materias de Lengua y Matemáticas, además de fundamentales, instrumentales para el dominio de las demás, es por lo que a esta dimensión le hemos llamado de Aprendizaje instructivo, entendiendo instructivo como instrumental.

Entendemos que el aprendizaje se centra en la actividad del alumno y además, es la técnica de construir conocimientos para el desarrollo de la inteligencia, y se realiza a través de los procesos de enseñanza en los que participan distintos elementos: el profesor como transmisor de conocimientos, el alumno como agente activo del aprendizaje y el medio institucionalizado donde se desarrolla. Los ítems que componen esta dimensión hacen referencia a todos ellos pero sobre todo a la actividad que ha de desarrollar el alumno para conseguir el aprendizaje en las materias ya mencionadas de Lengua y Matemáticas que, se verá reflejado en una adecuada evaluación por parte de su profesor.

3.1.1. Análisis descriptivo de los datos

En la Gráfica 1 presentamos los resultados del análisis descriptivo de los datos correspondientes a los ítems que componen esta dimensión.

GRÁFICA Nº 1



Gráfica 1: Medias de los ítems de la dimensión de Aprendizaje instructivo

Haciendo el análisis de la evolución de los intereses a lo largo de los tres niveles educativos comprobamos que, de los treinta ítems que componen esta dimensión, en todos ha descendido la puntuación media, excepto en cuatro, que son: el (33) referido a "que el profesor te castigue sino estudias", el (4) "asistir a las actividades del colegio", el (53) "saber expresar lo explicado por el profesor"

y el (57) "estudiar Gramática", que como se puede comprobar se ha producido un leve aumento en las puntuaciones medias durante el proceso.

Como nota significativa, podemos observar, la pérdida importante en la puntuación media producida en el ítem 1 referido al interés de los alumnos por ir al colegio, ya que en un primer momento fue valorado por los mismos con una puntuación muy por encima de la media. De lo que se deduce que a medida que se van haciendo mayores les resulta menos interesante, lo que nos debe llevar a reflexionar sobre el tema.

3.1.2. Análisis sobre las varianzas producidas por el tiempo

Para determinar si los niveles de discrepancia entre las puntuaciones medias son significativos se utilizó como prueba estadística el ANOVA y, a través de los resultados que se muestran en la Tabla 5 observamos una F significativa a un nivel de confianza superior al 95% al aplicar la prueba en función del tiempo.

**TABLA 5. RESULTADOS DEL ANOVA A LO LARGO DEL TIEMPO
EN LA DIMENSIÓN APRENDIZAJE INSTRUCTIVO**

Grupos	G° de libertad	T ²	T	F	P-nivel
Entre grupos (G1 H1)	2 936	24.3408		12.1574	0.0000
G1 (M4º-M3º)	687		-3,24		0.0012
H1 (M5º-M4º)	689		-2,80		0.0050

La "F" obtenida de este análisis (12.1574) es significativa al grado de significación 0.0000, por tanto concluimos que hay diferencias significativas entre las puntuaciones medias de los grupos referentes a los intereses curriculares de la dimensión Aprendizaje intructivo en función del tiempo. En consecuencia, estos datos nos llevan a rechazar la hipótesis nula planteada y, aceptar la hipótesis alternativa.

3.1.3. Análisis de la relación de dependencia entre las variables intervinientes y la dimensión de Aprendizaje instructivo.

a) Ámbito personal

En este ámbito, que como ya se dijo, integra las variables *sexo* y *edad cronológica*, vamos a conocer su relación de dependencia con los intereses curriculares de la dimensión de Aprendizaje instructivo, en aquellos items que tuvieron un grado de significación inferior a 0,05, primeramente lo vemos en la variable *sexo* y a continuación en la variable *edad cronológica*.

-Variable "sexo". De los resultados obtenidos deducimos que la relación de dependencia entre los intereses curriculares de la dimensión de Aprendizaje instructivo y la variable *sexo*, nos sugiere que los items (34, 42, 61, 62, 63, 64, 89, y 90), referidos a la actividad del alumno en el área de Matemáticas, con el grado de significación ($P= 0.04$), siendo mayoritariamente elegidos en ambos sexos, lo son más por los chicos que por las chicas. Por el contrario los items (3, 22 y 36) ($P=0.03$), referidos a "ir al colegio por las mañanas y por las tardes" (3); al interés por "tu profesor o profesora" (22) y "que el profesor corrija todos los días los ejercicios" (36), han sido claramente más elegidos en la parte positiva de la tabla por las niñas.

Pero en general resulta de los datos analizados, que, las puntuaciones más bajas en un determinado interés curricular se dan en las niñas, en las que encontramos un mayor rechazo o desinterés hacia los aspectos de Matemáticas y Lengua.

Consideramos que posiblemente, estos resultados encuentren su justificación en las afirmaciones de Badger (1983, p.194), acerca de que los chicos tienen "ciertos tipos de habilidad espacial (...), que les pueden permitir una mayor

amplitud al tratar con una serie de problemas, en el sentido de que un excesivo basarse en la estrategia verbal puede ser un obstáculo para la flexibilidad de las chicas en los problemas matemáticos. Por otro lado la etiología de las diferencias relativas al sexo en cuanto a la habilidad espacial no es clara, y, aunque existen pruebas de una base genética en favor de los hombres, es también evidente que sea cual fuere el potencial existente en una persona, éste se ve afectado por el entrenamiento y la experiencia".

-Variable "edad cronológica". A través de los datos obtenidos comprobamos que al relacionar la variable dependiente (intereses curriculares de la dimensión de aprendizaje instructivo) con la variable independiente (edad cronológica), los ítems (16, 59 y 89) referidos a "lo que aprendes en el colegio" (16); "saber hacer problemas" (59) y "hacer las actividades que vienen en los libros" (89), que han obtenido un grado de significación ($P=0.01$) son más elegidos por los nacidos en el primer semestre. Por el contrario los ítems (3, 43, 47, 62 y 90), dirigidos a "ir al colegio por las mañanas y por las tardes" (3); "que el profesor/a os haga exámenes de más de una lección (43); "que el profesor os pregunte cada día y ponga nota (47); "saber hacer ejercicios de rectas, polígonos y ángulos (62) y "hacer las actividades inventadas por tu profesor" (90), con un grado de significación ($P=0.03$), son elegidos mayoritariamente por los nacidos seis meses después, es decir por los más jóvenes.

Comprobamos por tanto, que las puntuaciones más bajas en un determinado interés curricular, se dan en los alumnos nacidos en el primer semestre, y por tanto se corresponde con que hay en ellos un mayor rechazo o desinterés con respecto a los más jóvenes. Pensamos que variables tan objetivas como el haber nacido en el primer o último semestre del año, influyen directamente en el aprendizaje, sobre todo en los primeros años, pues cuando en septiembre se inicia el curso académico los nacidos en enero comienzan su escolaridad con ocho

meses más de edad con respecto a los nacidos en diciembre, lo que supone para estos últimos tener que realizar un esfuerzo mayor para conseguir resultados exitosos que lógicamente podrían repercutir en un desinterés o rechazo hacia los aspectos curriculares. Sin embargo no ocurre así y, estos resultados vienen a poner de manifiesto que hay un mayor rechazo hacia los intereses curriculares de esta dimensión a medida que los alumnos se van haciendo mayores.

b) Ámbito Familiar

En este ámbito se integra las variables *número de hermanos* y *status de los padres*.

-Variable "número de hermanos". Al tratar de explicar la posible relación de dependencia entre la variable número de hermanos, como indicador del tamaño de la familia, y los intereses curriculares de la dimensión de Aprendizaje instructivo, comprobamos que los ítems (26, 39, 42 y 62), referidos a "que el profesor te ordene lo que tienes que hacer" (26); "que el profesor te saque a decir las lecciones" (39); "que el profesor os haga exámenes de cada lección" (42) y "saber hacer ejercicios de rectas, polígonos y ángulos" (62), con el grado de significación ($P=0.01$), han sido mayoritariamente elegidos, por el grupo que tiene un hermano. Por el contrario los ítems (33 y 36), referidos a "que el profesor te castigue sino estudias" (33) y "que el profesor corrija todos los días los ejercicios" (36), con el grado de significación ($P=0.02$), han sido preferentemente elegidos por los que al menos tienen dos hermanos. Con respecto a esto último consideramos que no es bueno que el niño asuma como algo interesante el que se le castigue sino estudia, y por el contrario debemos animar al niño a que pase a ser cada vez más autónomo y, para que sea posible dice Kamii y Devris que, "hay que evitar sancionar la conducta del niño y cuando las sanciones sean inevitables lo aconsejable es utilizar sanciones por reciprocidad" (cfr. Padilla,

1994, p. 73). Las sanciones positivas siempre son más aconsejables que las negativas y de la misma manera en el centro "el ejercicio del Reglamento debe actuar como refuerzo constante a la autoestima o autoafirmación del individuo" (Rico Vercher, 1993, p. 288).

En definitiva, de la relación significativa que existe entre la variable número de hermanos y los intereses curriculares de la dimensión Aprendizaje instructivo, destacamos que las puntuaciones más altas en un determinado interés curricular han correspondido a los alumnos que tienen por lo menos un hermano. Dicha relación nos parece lógica si consideramos la influencia directa que ejerce la familia en la enseñanza de los hijos, como suele suceder, dado que a mayor número de hermanos se les exige a los hijos mayor responsabilidad y por consiguiente, más disciplina. Así, pues destacamos la importancia del contenido de las materias que se tratan (Lengua y Matemáticas), que exigen por parte del alumno mayor responsabilidad para su estudio y por ello los items relacionados significativamente con esta variable aparecen en las familias más numerosas. Estos datos vienen a corroborar lo ya señalado por Mussen (1982, p.362), para quien "el número de hermanos que tiene el niño, el lugar que ocupa entre ellos y las relaciones que mantenga con sus hermanos o hermanas constituyen elementos importantes en la situación de aprendizaje del niño en el hogar y, por consiguiente, pueden influir en lo que el niño aprende allí. La influencia de los hermanos sobre el niño se ejerce probablemente con mayor fuerza cuando la criatura tiene entre 2 y 10 años".

-Variable "status del padre". De los datos obtenidos destacamos que los items (1 y 59) referidos a "ir al colegio" (1) y "saber hacer problemas" (59), significativos al grado de probabilidad ($P=0.03$), han sido más elegidos por los alumnos cuyos padres tienen un status alto. Por el contrario los items restantes, referidos a las materias de Lengua y Matemáticas indistintamente, y con un grado

de significación ($P=0.04$), han sido claramente, más elegidos por el grupo cuyos padres pertenecen a un status bajo. Deducimos, por tanto, que existe una relación de dependencia entre los intereses curriculares de la dimensión Aprendizaje instructivo y el status ocupacional de los padres, resultando que se da un mayor interés o aceptación hacia los aspectos de esta dimensión de Aprendizaje instructivo, en el grupo de los pertenecientes a padres con un status bajo. Esta relación viene a corroborar que no siempre los hijos de clase media cuyos padres gozan, en general, de mayor preparación estimulan el interés de los hijos hacia los temas académicos. Así puede suceder, como muestran los resultados de nuestro estudio, que coincide con otros como los que señala Marjoribanks (1988), que niños de clase baja dotados de buen nivel intelectual, con padres interesados en estimular y apoyar su labor, podrán llegar a ser mejores en la escuela y en general tener aspiraciones más amplias que otros de clase media pero con menor nivel intelectual o con padres menos interesados.

-Variable "status de la madre". Igual, que en el caso anterior, comprobamos que existe relación de dependencia entre los intereses curriculares de esta dimensión de Aprendizaje instructivo y el status ocupacional de la madre. Así pues, encontramos que los items (33 y 53), referidos a "que el profesor te castigue sino estudias" (33) y "saber expresar lo explicado por el profesor" (53), en los que se obtiene una relación significativa, con un grado de significación ($P=0.04$), han sido más elegidos por los pertenecientes al status ama de casa y, los items restantes referidos en general a las materias de Lengua y Matemáticas, también significativos con un grado de significación ($P=0.04$), han sido más elegidos por los alumnos cuyas madres tienen un status ocupacional bajo. Por el contrario no se ha obtenido en los grupos correspondientes a los status alto y medioalto, una relación significativa con los aspectos de esta dimensión de Aprendizaje instructivo.

Deducimos, por tanto, que existe una relación de dependencia entre las puntuaciones más bajas de esta dimensión, con los grupos cuyas madres pertenecen a un status alto. Pues si se comparan los resultados con los de aquéllos cuyas madres pertenecen a un status ocupacional bajo, comprobamos que los de éstos han sido más elevados. No obstante, en algunos casos, pudiera darse la posibilidad de que los niños argumenten decir sentirse interesados por el miedo al castigo. Pero "cuando la motivación es extrínseca: premios o castigos, sirve en la medida en que está presente y, por tanto, puede ser utilizada sólo puntualmente. Ahora bien, cuando la motivación es interna, es cuando el interés, rendimiento y resultados son mejores y hablamos de que el niño está motivado para el logro" (Xifre, 1989, p. 109).

En definitiva los resultados obtenidos en esta variable vienen a confirmar lo que ya dijimos en la variable status ocupacional del padre acerca de que no siempre los hijos de clase media y alta cuyos padres gozan de mayor preparación académica, se sienten más interesados hacia estos aspectos del currículo.

c) Ámbito Académico

En el ámbito académico, vamos a estudiar la relación de dependencia entre la variable calificación de los alumnos y alumnas y sus intereses curriculares con respecto a la dimensión de Aprendizaje instructivo.

Al analizar los resultados comprobamos que los items (1, 4, 16, 33, 56, 59, 61, 90), referidos a "ir al colegio" (1); "asistir a las actividades del colegio" (4); "lo que aprendes en el colegio" (16); "que el profesor te castigue sino estudias" (33); "hacer los ejercicios de cada lección de lenguaje" (56); "saber hacer problemas" (59); "saber utilizar unidades de medida" (61) y "hacer las actividades inventadas por tu profesor" (90), con el grado de significación ($P=0.03$) han sido

más elegidos por los alumnos calificados con notable y sobresaliente. Por el contrario los ítems (36, 42, 62, 65, y 89), referidos a "que el profesor corrija todos los días los ejercicios" (36); "que el profesor os haga exámenes de cada lección" (42); "saber hacer ejercicios de rectas, polígonos y ángulos" (62); "oír las explicaciones de Matemáticas" (65); y "hacer las actividades que vienen en los libros" (89), con el grado de probabilidad ($P=0.04$) son claramente elegidos por los alumnos calificados con insuficiente.

En general resulta de los datos que existe una relación de dependencia mayor entre los grupos mejor calificados y los intereses curriculares de la dimensión Aprendizaje instructivo, pues han sido, mayoritariamente, elegidos y con una relación significativa por estos grupos, es decir por los calificados con notable y sobresaliente y, en un porcentaje menor por los calificados con insuficiente y suficiente. Por consiguiente, manifestamos que las puntuaciones más bajas en un determinado interés curricular se dan con mayor rechazo o desinterés en los grupos peor calificados. Así, pues el sentir un determinado interés curricular será debido no sólo al esfuerzo invertido sino también del hábito adquirido como consecuencia de sentirse reconfortado ante el trabajo bien realizado. Pues "sólo es educativo lo adquirido por un esfuerzo voluntario, intencionado, de un modo más o menos directo" (Marín Ibañez, 1977, p. 104).

d) Ámbito Institucional

En este apartado pretendemos conocer igualmente, la relación de dependencia entre la variable tipo de colegio, integrada en este ámbito, y los intereses curriculares de la dimensión de Aprendizaje instructivo, a través de los ítems que obtuvieron un grado de significación inferior a 0,05.

Al estudiar la relación entre los intereses curriculares de los alumnos en la dimensión de Aprendizaje instructivo, y el tipo de colegio comprobamos que los items (1, 4, 15, 16, 26, 36, 39, 42 43, 47, 56, 57, 58, 59, 60, 61, 62, 63, 64, 65, 89 y 91), referidos al contenido instrumental, tanto del área de Lengua como de Matemáticas, con el grado de significación ($P=0.04$) son más elegidos por el grupo de los alumnos matriculados en los colegios públicos, y solamente, los items (3, 22 y 90), referidos a "ir al colegio por las mañanas y por las tarde" (3), al interés por "tu profesor o profesora" (22) y "hacer las actividades inventadas por tu profesor" (90), que han obtenido el grado de significación ($P=(0.03)$), son elegidos mayoritariamente por el grupo de alumnos pertenecientes a los colegios concertados. Así, pues deducimos de las diferencias encontradas que existe una relación de dependencia entre estas dos variables, pues a los alumnos de los colegios públicos les interesan más los items referidos a saber Lengua y Matemáticas, que a los alumnos de los colegios concertados. Por tanto, existen diferencias estables, entre los alumnos de ambos colegios en los intereses curriculares de la dimensión Aprendizaje instructivo, priorizados en la sociedad como más útiles y rentables para el ejercicio de una profesión futura. Por nuestra parte consideramos que esta situación podría tener su explicación, en el elevado número de alumnos que actualmente se encuentran matriculados en los colegios concertados que, origina una diferencia con respecto a los públicos de una ratio muy superior y, también pudiera influir la priorización que hace la sociedad al considerarlos más útiles y rentables para el ejercicio de una profesión futura.

e) Ámbito Contextual

Finalmente, analizamos la relación de dependencia entre la variable distrito, integrada en este ámbito y los intereses curriculares de la dimensión Aprendizaje instructivo, a través de los items que resultaron aceptables al grado de significación.

Hemos podido comprobar a través de los resultados, que esta variable es la que ha obtenido un relación de dependencia mayor con los intereses curriculares de la dimensión de Aprendizaje instructivo, pues ha sido significativa en el 96,6% de los items, con un grado de significación ($P=0.03$), referidos todos, como ya es sabido, a las áreas de Lengua y Matemáticas.

Del análisis de las diferencias encontradas en cada uno de los distritos se deduce que hay una relación mayor entre los aspectos de esta dimensión y el distrito Sur concretamente, en el 40% de los items; seguido de los distritos Este y Macarena en los que se da una relación con el 26,6% de los items en ambos casos. Por el contrario, exceptuando el distrito Casco Antiguo en el que se observa una relación significativa con el item (3) ($P=0.000$) referido a "ir al colegio por la mañana y por la tardes", no encontramos relación alguna de esta dimensión con los restantes (Triana y Nervión). Pensamos que los resultados obtenidos son lógicos, pues si el marco ecológico en el que se ubica cada núcleo de población condiciona el fenómeno educativo (Infestas 1979), debido a las diferencias económicas, sociales, culturales y de formas de vida de unos barrios a otros, cabe esperar diferencias entre los centros emplazados en los mismos (Martínez González 1992), y los autores (Schúkina, 1968; Schiefele, 1990 y Tobías, 1994) entre otros, admiten que los intereses son fundamentalmente, adquiridos. La experiencia será entonces uno de los factores fundamentales en el desarrollo de los intereses, y es obvio que la forma de vida de los alumnos que habitan en los distritos Este, Macarena y Sur, situados en la periferia de Sevilla, difiere de la de los alumnos correspondientes a los distritos Casco Antiguo, Nervión y Triana.

Finalmente, presentamos en el Cuadro 4, un resumen de todas las variables independientes, ordenadas de mayor a menor, en función de su relación con los intereses curriculares de esta dimensión de Aprendizaje instructivo.

CUADRO 4.
RESUMEN DE LAS VARIABLES ORDENADAS JERÁRQUICAMENTE EN
FUNCIÓN DE SU INFLUENCIA EN LA DIMENSIÓN APRENDIZAJE INSTRUCTIVO

VARIABLES	DIMENSIÓN APRENDIZAJE INSTRUCTIVO
Distrito.....	En el 96,6% de los items se ha obtenido una relación significativa
Tipo de colegio.....	En el 83,3% de los items se ha obtenido una relación significativa
Nota académica.....	En el 46,6% de los items se ha obtenido una relación significativa
Status/Padre.....	En el 46,6% de los items se ha obtenido una relación significativa
Status/Madre.....	En el 43,3% de los items se ha obtenido una relación significativa
Sexo.....	En el 36,6% de los items se ha obtenido una relación significativa
Edad.....	En el 30% de los items se ha obtenido una relación significativa
Hermanos.....	En el 20% de los items se ha obtenido una relación significativa

Del análisis de la tabla anterior deducimos que en los intereses curriculares de la dimensión Aprendizaje instructivo integrados en su mayoría, como recordaremos, por aspectos referidos a las materias de Lengua y Matemáticas, se ha obtenido una relación de dependencia superior al 50% con las variables independientes: distrito y tipo de colegio, correspondientes al 96,6% y 83,3% respectivamente. Siendo las variables independientes: nota académica, status de los padres, sexo, edad y hermanos las que menos relación de dependencia han obtenido pues, ninguna supera el 50%.

3.2. Dimensión Formativa

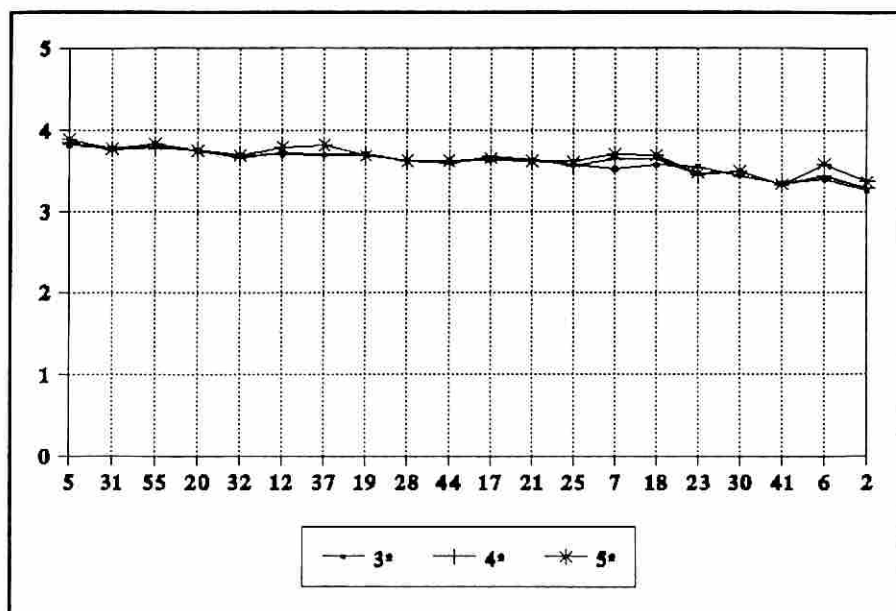
Esta dimensión la componen veinte ítems que recogen la actividad que realiza el profesor y el colegio para la formación integral del alumno, y que se refieren a las distintas funciones del colegio: ambiental (ítem 2); social (ítems 5, 6, 7); práctica (ítem 12); intelectual (ítems 17, 18) y moral (ítems 19, 20, 21) y del profesor: empática (ítem 23), liderazgo (ítem 25); informativa (ítems 28, 30); motivadora (ítems 31, 32); orientadora (ítem 37); metodológica (ítem 41) y evaluadora (ítem 44) y el (ítem 55) referido al área de Lengua pregunta por su interés por la lectura. Debido a su elevado nivel de correlación, consideramos que tienen el mismo significado para el alumno y, atendiendo al contenido de su estructura interna le hemos denominado Formativa.

Entendemos por formación la educación en valores en el sentido de aprender para ser mejor, más solidario, más humano y más justo, pues según Aebli (1991, p.134), "educar significa aprendizaje de motivos, formación de intereses y de valores", es decir se trataría de hacer atractivos valores tales como la consideración hacia los demás, el respeto por la originalidad del otro, la tolerancia, el coraje y la voluntad de respaldar una buena causa.

3.2.1. Análisis descriptivo

A continuación podemos ver, en la representación gráfica, los resultados correspondientes a los intereses curriculares de la dimensión Formativa, en los niveles 3º, 4º y 5º.

GRÁFICA Nº 2



Gráfica 2: Medias obtenidas en los ítems de la dimensión Formativa

Como podemos constatar en la mayoría de los ítems, las puntuaciones medias obtenidas han ido aumentando a lo largo del tiempo en cada uno de los niveles educativos.

De los resultados obtenidos destacamos que los ítems (5, 55, 31, 20, 12, 19 y 37) referidos a "tener amigos en el colegio" (5); "saber leer libros" (55); "que el profesor te anime a aprender" (31); "que te enseñen a decir la verdad" (20); "tener campo de deportes" (12); "que te enseñen a portarte bien con los demás" (19) y "que el profesor te aclare todas tus dudas" (37), han obtenido las puntuaciones medias más elevadas, consideradas muy por encima de la media; las de los 13 ítems restantes, aunque han sido un poco más bajas, también se sitúa por encima de la media. Estos resultados reflejan que en los alumnos no existe un sentimiento de rechazo hacia los intereses curriculares de esta dimensión. En

cuanto a las diferencias halladas en los niveles 3º, 4º y 5º, observamos que se produce un aumento importante en las puntuaciones medias de la mayoría de los ítems de la dimensión Formativa, a excepción de los ítems (19, 20, 23, 31 y 41) referidos a "que te enseñen a portarte bien con los demás" (19); "que te enseñen a decir la verdad" (20); que el profesor te atienda siempre" (23); "que el profesor te anime a aprender" (31) y "que el profesor repita las explicaciones" (41), que han sido los que han sufrido un leve descenso en las puntuaciones durante el proceso. Pero en definitiva estos resultados manifiestan no sólo que existe interés o aceptación hacia los intereses curriculares de esta dimensión, sino también que ese nivel de aceptación va aumentando progresivamente a lo largo del tiempo, de forma casi generalizada.

3.2.2. Análisis sobre las varianzas producidas por el tiempo

Para ver si la diferencia que hemos observado a través del análisis descriptivo, en los intereses curriculares de la dimensión Formativa, es significativa hacemos el análisis de la varianza en función de la variable tiempo.

**TABLA 6. RESULTADOS DEL ANOVA A LO LARGO DEL TIEMPO
EN LA DIMENSIÓN FORMATIVA**

Fuente de Variación	Gº de libertad	T ²	T	F	P-nivel
Entre grupos (G2 H2)	2 936	8.5281		4.2595	0.0144
G2 (M4º-M3º)	701		1.19		0.2326
H2 (M5º-M4º)	687		2.26		0.0236

El resultado de esta prueba, como muestra la Tabla 6 es que la "F" obtenida (4.2595) es significativa al grado de significación 0.0144. Así, pues concluimos que hay diferencias significativas entre las puntuaciones medias de los grupos

referentes a los intereses curriculares de la dimensión Formativa a lo largo del tiempo. Por consiguiente, aceptamos la hipótesis alternativa y rechazamos la hipótesis nula.

3.2.3. Análisis de la relación de dependencia entre las variables intervinientes y la dimensión de intereses formativos.

a) Ámbito Personal

En este ámbito, vamos a conocer la relación de dependencia entre los intereses curriculares de esta dimensión y las variables que lo integran, sexo y edad cronológica, a través de los ítems que integran la dimensión Formativa que tuvieron un grado de significación inferior a 0,05.

-Variable "sexo". Tras estudiar la relación significativa entre los intereses curriculares de la dimensión Formativa y la variable sexo, los resultados obtenidos sugieren que los ítems (6, 19, 20, 21, 23, 31 y 37), referidos a "ayudar a los compañeros en las tareas escolares" (6); "que te enseñen a portarte bien con los demás" (19); "que te enseñen a decir la verdad" (20); "que te enseñen a cumplir tus obligaciones" (21); "que el profesor te atienda siempre" (23); "que el profesor te anime a aprender" (31) y "que el profesor te aclare todas tus dudas" (37), que han obtenido el grado de significación ($P=0.04$) son mayoritariamente, más elegidos por las chicas que por los chicos. Por el contrario los ítems (12 y 25), referidos a "tener campo de deportes" (12) y "que el profesor corrija tus errores" (25), con un grado de significación ($P=0.01$) son claramente, más elegidos por los chicos.

Por tanto, resulta de estos datos que existe una relación de dependencia entre estas variables, pues las chicas se sienten más interesadas que los chicos hacia los aspectos formativos que se incluyen en esta dimensión, donde la veracidad y la

justicia y el respeto hacia los demás son originados por el orden, la disciplina entendida como la formación moral de la persona. Según Piaget en una edad temprana, el niño no tiene otro principio moral que el de la obediencia e ignora o no le importa la legitimidad de las normas: simplemente las obedece porque teme ser castigado o porque respeta a la autoridad que se las impone. Reconocemos con Schiefele (1990), que la finalidad de la escuela ha de ser siempre dar una aportación de valores (respeto, tolerancia, sinceridad etc.) que vayan encaminados a proteger las acciones que cada uno realiza en su vida para completar sus necesidades y deseos. Para lo cual, el educador, si entiende su trabajo como un trabajo de formación global de la persona es responsable de poner los medios a su alcance para lograrla. Pero "debe educar, también, respetando las diferencias de cada uno, su carácter, sus propensiones y debilidades, respetando, en fin, la pluralidad de opiniones y maneras de ser" (Camps, 1994, p. 59).

-Variable "edad cronológica". Al analizar en la dimensión Formativa, la relación de dependencia entre los intereses curriculares y la edad cronológica, comprobamos que los items (5, 7, 17, 19, 23, 25, 37 y 55), referidos a "tener amigos en el colegio" (5); "jugar con todos los niños de tu clase" (7); "que te enseñen a estudiar" (17); "que te enseñen a portarte bien con los demás" (19); "que el profesor te atienda siempre" (23); "que el profesor corrija tus errores" (25); "que el profesor te aclare todas tus dudas" (37) y "saber leer libros" (55), con un grado de significación ($P=0.04$), han sido mayoritariamente elegidos por los nacidos en el primer semestre. Por el contrario, los items (17, 20, 21 y 31) referidos a "que te enseñen a estudiar" (17); "que te enseñen a decir la verdad" (20); "que te enseñen a cumplir tus obligaciones" (21) y "que el profesor te anime a aprender" (31), con el grado de significación ($P=0.01$), han sido más elegidos por los nacidos en el segundo semestre.

A nivel general advertimos que existe una relación de dependencia entre ambas variables, y en los niños más jóvenes existe un rechazo mayor hacia los intereses curriculares de esta dimensión, lo cual es lógico, si tenemos en cuenta que el niño ha de ir asumiendo la responsabilidad de actuar por sí mismo y, la voluntad de ejecutar diariamente su trabajo escolar de forma progresiva adaptándose a los valores de los profesores, componente del marco social dominante, y que se ponen de manifiesto a través de su comportamiento verbal y no verbal. Por tanto, la escuela debe preocuparse no sólo por transmitir contenidos sino que ha de capacitar a sus alumnos y alumnas para disfrutar de la vida, para ser mas libres y más creativos; puesto que como mantiene Fernández Enguita (1989), esto les beneficiará como personas tanto para ubicarse individualmente en el sistema social como para ponerlo en cuestión y transformarlo. Es importante que en el caso del profesor se destaque en su actuación profesional el tema de los valores, pues como bien dice May (1985), sus funciones más importantes son planificar y elegir objetivos pero que siempre llevan implícito "percibir significados", "descubrir sentidos", operaciones en las que se manifiesta el acto de valorar.

b) Ámbito Familiar

Ahora vamos a tratar de conocer en este ámbito, compuesto por las variables número de hermanos y el status ocupacional de los padres, la relación de dependencia con cada uno de los items que componen esta dimensión Formativa de intereses curriculares.

-Variable "número de hermanos". Deducimos de los datos obtenidos que, la posible relación de dependencia entre los intereses curriculares de la dimensión Formativa y el número de hermanos como indicador del tamaño de la familia, encuentra en los items (5, 7, 12, 18, 32, 37 y 44), referidos a "tener amigos en el



colegio" (5); "jugar con todos los niños de tu clase" (7); "tener campo de deportes" (12); "que te expliquen las lecciones" (18); "que el profesor premie tu esfuerzo" (32); "que el profesor te aclare todas tus dudas" (37) y "que el examen sea corregido por el profesor" (44), con un grado de significación ($P=0.01$), que han sido elegidos más por los que tienen como mínimo un hermano. Por el contrario los ítems (19, 21, 25 y 23), referidos a "que te enseñen a portarte bien con los demás" (19); "que te enseñen a cumplir tus obligaciones"; "que el profesor corrija tus errores" (25) y "que el profesor te atienda siempre" (23), que han obtenido un grado de probabilidad ($P=0.02$), son preferiblemente, elegidos por los que no tienen hermanos.

En general deducimos de estos resultados que existe relación entre el grupo de alumnos que tienen hermanos y los intereses curriculares de la dimensión formativa, y posiblemente encuentren su explicación en la consideración de Martínez González (1992), en las que señala que el ambiente afectivo en que vive el niño influye en sus actitudes, habilidades, forma de razonar, constancia en el trabajo, una vida ordenada etc., cuyo aprendizaje se inicia en la familia, y a través de los hermanos, se aprende a ser más disciplinados, respetuoso y responsable, valores que deben ser considerados fundamentales para vivir en sociedad.

-Variable "status del padre". Destacamos de la posible relación de dependencia, entre los intereses curriculares de la dimensión Formativa y la variable status ocupacional del padre, que se observa en los ítems (17, 20, 21, 25, 31, 37 y 55), referidos a "que te enseñen a estudiar" (17); que te enseñen a decir la verdad (20); "que te enseñen a cumplir tus obligaciones" (21); "que el profesor corrija tus errores" (25); "que el profesor te anime a aprender" (31); "que el profesor te aclare tus dudas" (37) y "saber leer libros", con un grado de significación ($P= 0.04$), que han sido mayoritariamente elegidos por los pertenecientes a los grupos de un status ocupacional bajo y medibajo y, los ítems

(7, 18 y 44), referidos a "jugar con todos los niños de tu clase" (7); "que te expliquen las lecciones" (18) y "que el examen sea corregido por el profesor" (44), con un grado de significación ($P=0.04$), han sido más elegidos por los pertenecientes a un status alto y medioalto.

De los datos obtenidos deducimos que existe relación de dependencia entre estas variables, pues hemos observado que los alumnos cuyos padres pertenecen a un status bajo se interesan más por valores éticos como la sinceridad, responsabilidad etc. y los pertenecientes a un status alto por la función evaluadora e intelectual de su profesor. Estos resultados corroboran lo argumentado por Martínez González (1992), que la colaboración que se presta a los hijos por parte de los padres no se hace con una medida ajustada y, por consiguiente, tan perjudicial puede resultar la no cooperación de los padres como la contribución excesiva, que puede convertirse a la larga en ineficaz y molesta para el hijo. También puede ocurrir, como afirma Pérez Serrano (1984), que los padres que ejercen profesiones de alta cualificación, al ocuparles mucho tiempo, tienen menos oportunidades de interactuar con sus hijos, haciendo más difícil el proceso de orientación. Pero admitimos que los espacios más idóneos para la formación de hábitos formativos son la familia y la escuela, y reconocemos con Camps (1994), que la educación en unos valores éticos es tarea de todos los que actúan, de un modo u otro sobre los educandos.

-Variable "status de la madre". En los resultados obtenidos, nos encontramos al analizar la relación entre los intereses curriculares de esta dimensión y el status ocupacional de la madre que, los ítems (21 y 55) referidos a "que te enseñen a cumplir tus obligaciones" (21) y "saber leer libros" (55), con un grado de significación ($P=0.03$), son mayoritariamente elegidos por los pertenecientes a un status alto y solamente el ítem (2) referido a "ir al colegio sólo por las mañanas", con un grado de significación ($P=0.04$) ha sido más

elegido por los que pertenecen a un status ocupacional medioalto y mediobajo. De la relaciones obtenidas podemos destacar que el interés que se suscita hacia la lectura está muy influenciado socialmente, por la familia. En un artículo publicado el día 11 de marzo (1997) en el diario EL PAÍS, dice textualmente, "los docentes se consideran mayoritariamente capaces de transmitir el entusiasmo por la lectura, especialmente en los cursos inferiores y en clases de nivel socioeconómico no precario" (p.31). Algunos autores (Martínez González 1992, p.28), reconocen que "esto es así, en parte, porque muchos de los textos que se presentan al niño muestran caracteres propios de determinadas clases sociales, sobre todo de la clase media: vocabulario empleado, experiencias, formas de vida que se presentan, diversiones, etc. Ello puede aparecer un tanto confuso y extraño al niño de clase humilde, y repercutir en que se desarrolle un escaso interés hacia la lectura"; otra de las causas, pensamos que pudiera deberse a la influencia enorme de la radio y sobre todo de la televisión, medios que le entran fácilmente por los ojos y que son mucho más atractivos. En cuanto al interés con respecto a la jornada continuada es bien sabido que existe actualmente, por parte de los niños y niñas de clase media y alta, una elevada búsqueda de servicios educativos fuera de la escuela, a través de las academias privadas: de idiomas, música, informática, cursos deportivos, etc. para recibir la formación que nuestra sociedad considera relevante y la escuela no proporciona. Ello significa la pérdida de oportunidades de los niños y niñas de las clases económicas más desfavorecidas, que en consecuencia estarán menos interesados hacia ella.

c) Ámbito Académico

En este ámbito, integrado por la variable "notas académicas", tratamos de conocer la relación de dependencia entre éstas y los intereses curriculares de la dimensión Formativa.

Del análisis de los datos hemos podido deducir que, la relación significativa entre la variable nota académica y los intereses curriculares de la dimensión Formativa se obtiene en los ítems (2, 5, 7, 17, 19, 20, 21, 23, 25, 31, 37 y 44), referidos a "ir al colegio sólo por las mañanas" (2); "tener amigos en el colegio" (5); "jugar con todos los niños de tu clase" (7); "que te enseñen a estudiar" (17); "que te enseñen a portarte bien con los demás" (19); "que te enseñen a decir la verdad" (20); "que te enseñen a cumplir tus obligaciones" (21); "que el profesor te atienda siempre" (23); "que el profesor corrija tus errores" (25); "que el profesor te anime a aprender" (31); "que el profesor te aclare todas tus dudas" (37) y "que el examen sea corregido por el profesor" (44), con un grado de significación ($P=0.03$), son mayoritariamente elegidos por los alumnos que han sido calificados con notable y sobresaliente. Por el contrario, únicamente el ítem (2), referido a "ir al colegio sólo por las mañanas", con el grado de significación ($P=0.000$), ha sido más preferido por los alumnos calificados con insuficiente.

Destacamos por tanto, que hay una relación significativa entre la variable académica y los intereses curriculares de esta dimensión Formativa, que se refleja en los grupos mejor calificados por sus profesores, y por el contrario cuando un chico no tiene buenas calificaciones puede llegar a rechazar algunos valores necesarios para vivir en sociedad. Martínez González (1992, p.32,) aduce que "las calificaciones escolares se han convertido en nuestra sociedad en fuente de preocupación familiar porque, en gran medida, de ellas depende el progreso académico y social de los hijos", y citando a Linke (1974), reconoce que no se debe en ningún momento, mostrar por parte de los padres una inquietud desmesurada cuando las calificaciones no son favorables, sino que lo aconsejable es animar y elevar las expectativas de la propia capacidad del niño para obtener un rendimiento mejor, pero nunca se debe recriminar por ello. Pues según Carena (1995, p.58), debemos considerar que, "una institución educativa, verdaderamente centrada en la persona, debe plantear la evaluación desde una perspectiva diferente

al modo en que se efectuaba tradicionalmente. Esta modalidad de la evaluación supone haberse planteado las notas características de la persona, los procesos que se dan en el interior de la formación personal y los elementos constitutivos de un acto de evaluación". Por consiguiente si queremos atender a la formación de la persona hay que plantearse la evaluación de una forma diferente.

d) Ámbito Institucional

En este ámbito integrado por la variable institucional "tipo de colegio", tratamos de conocer igualmente, su relación con los intereses curriculares de la dimensión Formativa.

A través de los resultados hemos podido comprobar que la relación significativa entre los intereses curriculares de esta dimensión Formativa y la variable institucional, tipo de colegio, se ha obtenido con mayor porcentaje en los items (5, 6, 23, 30, 32 y 37), referidos a "tener amigos en el colegio" (5); "ayudar a los compañeros en las tareas escolares" (6); "que el profesor te atienda siempre" (23); "que el profesor resuma cada día lo que explica" (30); "que el profesor premie tu esfuerzo" (32) y "que el profesor te aclare todas tus dudas" (37), con un grado de significación ($p > 0.04$), han sido más elegidos por los alumnos matriculados en los colegios concertados y sólo los items (2, 17, 25 y 44), referidos a "ir al colegio sólo por las mañanas" (2); "que te enseñen a estudiar" (17); "que el profesor corrija tus errores" (25) y "que el examen sea corregido por el profesor" (44), con un grado de significación ($p > 0.04$) han sido más elegidos por los alumnos de los colegios públicos, si bien debo añadir con respecto al item (2) referido a "ir al colegio sólo por las mañanas", que es preferido también por los alumnos de los colegios concertados cuando estos van promocionando de nivel.

Destacamos de la relación obtenida que en los grupos de alumnos de colegios públicos existe un mayor rechazo hacia los intereses curriculares de esta dimensión que, en los de los colegios concertados. Pensamos que posiblemente su origen pudiera estar en que los colegios concertados, caracterizados en su mayoría por ser religiosos, desde siempre se han planteado proyectos educativos de base no solamente científica sino moral y religiosa y, le han dado a la formación en valores un tratamiento sistemático durante el proceso educativo a través de los debates, libros elegidos a tal fin, comentarios del profesor etc., que ha llegado a confundirse con la disciplina que rige el centro, y en los centros concertados difiere de los centros públicos. Así, pues, cuando se produce "la interiorización de los valores transmitidos por las instituciones origina una auténtica integración motivacional de la conducta en el sistema social" (Escámez 1995, p.116). A la vista de estos resultados es muy importante que, la escuela tome conciencia de la importancia de la elaboración de Proyectos Educativos referidos a la formación total de la persona que se ayude a los jóvenes a identificar y clarificar sus propios valores.

e) Ámbito Contextual

Vamos a estudiar a través de la variable "distrito" que integra el ámbito contextual, su relación con los intereses curriculares de la dimensión Formativa.

Del análisis de los datos obtenidos deducimos que existe, una alta relación de dependencia, entre los intereses curriculares de la dimensión Formativa y la variable distrito, observándose también diferencias entre los grupos que la componen. En efecto, los ítems (2, 19, 28, 41 y 55), referidos a "ir al colegio sólo por las mañanas" (2); "que te enseñen a portarte bien con los demás" (19); "que el profesor explique todas las lecciones" (28); "que el profesor repita las explicaciones" (41) y "saber leer libros" (55), con un grado de significación

($P=0.02$) han sido valorados mayoritariamente, por los alumnos correspondientes al distrito Este. Los ítems (6, 12, 17, 30 y 44), referidos a "ayudar a los compañeros en las tareas escolares" (6); "tener campo de deportes" (12);, "que te enseñen a estudiar" (17); "que el profesor resuma cada día lo que explica" (30) y "que el examen sea corregido por el profesor" (44), con un grado de significación ($P=0.04$) son más valorados por los alumnos del distrito Sur. Los ítems restantes (7, 18, 23 y 32), referidos a "jugar con todos los niños de tu clase" (7); "que te expliquen las lecciones" (18); "que el profesor te atienda siempre" (23) y "que el profesor premie tu esfuerzo" (32), con un grado de significación ($P=0.03$) han sido más elegidos por los alumnos del distrito Casco Antiguo, y finalmente, los ítems (5 y 25), referidos a "tener amigos en el colegio" (5) y "que el profesor corrija tus errores" (25), con un grado de significación ($P=0.01$) por los del distrito Nervión y los del distrito Triana, respectivamente.

Se deriva de los resultados comentados que, en los distritos Este, Sur y Casco Antiguo se ha obtenido una mayor relación con los aspectos de esta dimensión y por tanto viene a corroborar lo que Martínez González (1992), junto con otros autores dicen acerca de que debido a las grandes diferencias culturales y, formas de vida de unos barrios a otros, también cabe esperar diferencias entre los centros emplazados en los mismos, que han de ser tenidas en cuenta por los profesores pues, elaboran un currículo para apoyar y expandir esos valores e implicar al estudiante en el proyecto de aprendizaje. A continuación presentamos en el Cuadro 5 , un resumen de todas las variables independientes, ordenadas de mayor a menor, en función de la relación de dependencia con respecto a los intereses curriculares de la dimensión Formativa.

CUADRO 5
RESUMEN DE LAS VARIABLES ORDENADAS JERÁRQUICAMENTE EN
FUNCIÓN DE SU INFLUENCIA CON LA DIMENSIÓN FORMATIVA

VARIABLES	DIMENSIÓN FORMATIVA
Distrito.....	En el 80% de los ítems se ha obtenido una relación significativa
Nota académica.....	En el 65% de los ítems se ha obtenido una relación significativa
Hermanos.....	En el 55% de los ítems se ha obtenido una relación significativa
Edad.....	En el 55% de los ítems se ha obtenido una relación significativa
Tipo de Colegio.....	En el 50% de los ítems se ha obtenido una relación significativa
Status/Padre.....	En el 50% de los ítems se ha obtenido una relación significativa
Sexo.....	En el 45% de los ítems se ha obtenido una relación significativa
Status/Madre.....	En el 10% de los ítems se ha obtenido una relación significativa

Como resumen podemos decir que las variables independientes: distrito, nota académica, número de hermanos, edad cronológica, tipo de colegio y status del padre han alcanzado una relación de dependencia superior o igual al 50%, mientras que, las referidas al sexo y status de la madre son las que menos relación de dependencia han obtenido pues, ninguna supera el 50%.

3.3. Dimensión Conocimiento del Medio Natural

Teniendo en cuenta que el contenido de los ítems que componen esta dimensión corresponden al área de Conocimiento del Medio Natural, la hemos denominado con el mismo nombre, debido a que la integran un total de seis ítems (66, 67, 68, 69, 70 y 71) referidos a "saber cuales son las partes del cuerpo" (66); "saber como son los huesos y músculos de tu cuerpo" (67); "saber como son los animales y las plantas" (68); "hacer actividades de Naturales" (69); "estudiar Naturales" (70) y "oír las explicaciones de Naturales" (71) que debido a su elevado nivel de correlación pensamos que tienen para los alumnos el mismo significado.

Por tanto, si uno de los objetivos de esta área es hacer de ellos unos observadores activos, que se interesen por descubrir, aprender e investigar lo que

sucede a su alrededor, lógicamente, hay que plantearse la enseñanza de las Ciencias Naturales como intentos de solución a problemas, y "debe ayudar a los alumnos a construir un conocimiento de la realidad que arrancando de sus propias percepciones, vivencias y representaciones se haga progresivamente más compartido, más racional, más descentrado con respecto a su propia subjetividad y, en ello, más objetivo (...). No se trata desde luego de un conocimiento científico entendido como saber disciplinado, elaborado y formalizado, sino más bien como un conjunto de conceptos, de procedimientos y actitudes ante la realidad, que contribuyen a explorarla, a descubrir en ella elementos antes insospechados y con eso a comprenderla mejor" (R.D. 14 de junio 1991).

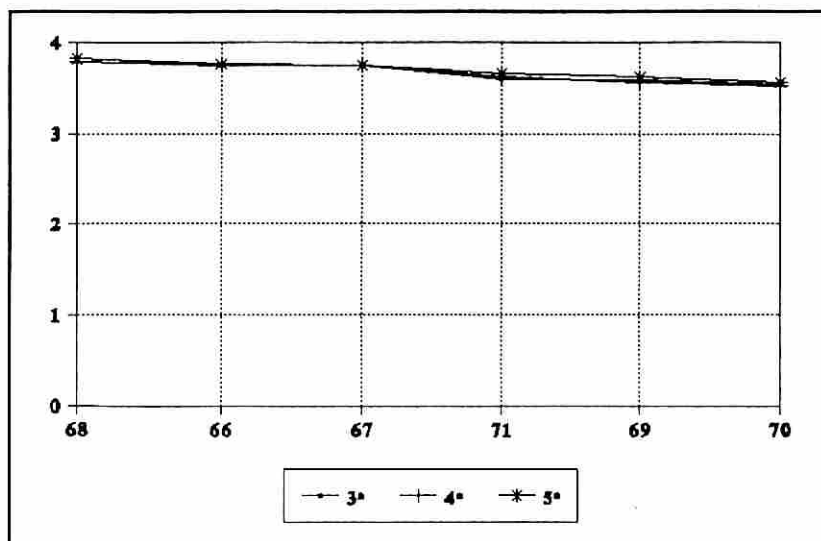
Pasamos a realizar, al igual que en las dimensiones anteriores, primero un análisis descriptivo y a continuación verificamos la relación que existe entre las variables independientes y los intereses curriculares de la dimensión Conocimiento del Medio Natural.

3.3.1. Análisis descriptivo.

Es importante destacar, que los alumnos y alumnas de nuestro estudio, casi de forma generalizada, valoran positivamente, el área de Conocimiento del Medio Natural, pues hemos podido comprobar a través de los datos obtenidos que, todos los ítems que componen esta dimensión han experimentado un aumento en las puntuaciones medias durante el proceso de tercero a quinto, alcanzando un nivel muy por encima de la media.

A continuación, en la Gráfica 3, se puede comprobar con mayor claridad los resultados obtenidos en esta dimensión de intereses curriculares.

GRÁFICA Nº 3



Gráfica 3: Medias obtenidas en los items de la dimensión Conocimiento Medio Natural

Las puntuaciones medias más bajas en un determinado interés curricular, se corresponde con que hay un mayor rechazo o desinterés por parte de los alumnos.

Deducimos de los datos obtenidos, que los items (68, 66, 67) referidos a "saber como son los animales y las plantas" (68); "saber cuales son las partes del cuerpo" y "saber como son los huesos y músculos de tu cuerpo", son los que han alcanzado la puntuación más elevada, lo que significa que el alumno se siente más atraído por "saber cosas" que le permitan una observación más fija y continuada, pues los niños y las niñas como dice Aneiros (1994), deben ver los hechos de la naturaleza, palparlos y escuchar los sonidos que producen. Por el contrario los items (71, 69, 70) referidos a "oír las explicaciones de Naturales" (71); "hacer actividades de Naturales" (69) y "estudiar Naturales" (70), que preguntan

directamente por su esfuerzo personal, interesan algo menos, dado que la puntuación media ha sido más baja.

3.3.2. Análisis sobre las varianzas producidas por el tiempo

Los resultados del análisis de la varianza producida en función de la variable tiempo, se muestran en la Tabla 7.

**TABLA 7. RESULTADOS DEL ANOVA A LO LARGO DEL TIEMPO
EN LA DIMENSIÓN CONOCIMIENTO DEL MEDIO NATURAL**

Fuente de Variación	Gº de libertad	T ²	T	F	P-nivel
Entre grupos (G3 H3)	2 936	1.8238		0.9109	0.4025
G3 (M4º-M3º)	848		0.01		0.9904
H3 (M5º-M4º)	794		1.25		0.2102

Comprobamos que la "F" obtenida (0.9109), no es significativa al grado de significación de 0.4025, por tanto concluimos que no hay diferencias significativas entre las puntuaciones medias de los grupos referentes a los intereses curriculares de la dimensión Conocimiento del Medio Natural a lo largo del tiempo. Por consiguiente se acepta la hipótesis nula y se rechaza la hipótesis alternativa.

3.3.3. Análisis de la relación de dependencia entre las variables intervinientes y la dimensión Conocimiento del Medio Natural.

a) Ámbito Personal

Pretendemos conocer en este ámbito compuesto por las variables sexo y edad cronológica, su relación de dependencia con los ítems de la dimensión de intereses curriculares Conocimiento del Medio Natural.

-Variable "sexo". Tras analizar la relación significativa entre los intereses curriculares de la dimensión Conocimiento del Medio Natural y la variable sexo comprobamos que los ítems (66, 67, 69 y 70), referidos a "saber cuales son las partes del cuerpo" (66); "saber cómo son los huesos y músculos de tu cuerpo" (67); "hacer actividades de Naturales" (69) y "estudiar Naturales" (70), con un grado de significación ($P=0.04$), han sido mayoritariamente elegidos por los chicos. Estos resultados se corresponden en las niñas con un mayor rechazo por los intereses curriculares de esta dimensión. Pensamos que la razón posiblemente, se encuentre, como ya se dijo, en la misma metodología del área, pues el maestro para establecer las relaciones del alumno con el entorno humano, cultural y evidentemente biológico, ha de dotar a los alumnos de las técnicas e instrumentos necesarios y por tanto consideramos que podría estar relacionado con lo que dice Fourcade (1977), acerca de que los chicos son más hábiles y por consiguiente más felices al realizar actividades prácticas, matemáticas y científicas.

Variable "edad cronológica". Deducimos de los valores porcentuales correspondientes al relacionar la variable edad cronológica, con los intereses curriculares de la dimensión Conocimiento del Medio Natural, que en el ítem (68), referido a "saber como son los animales y las plantas", con un grado de significación ($P=0.000$), ha sido mayoritariamente elegido por los alumnos nacidos en el primer semestre, mientras que, los ítems (69 y 70), referidos a "hacer actividades de Naturales" (69) y "estudiar Naturales" (70), con el grado de significación ($P=0.000$), son más elegidos por los nacidos en el 2º semestre.

Se deriva de los datos obtenidos que efectivamente la variable edad se relaciona significativamente con los intereses curriculares de esta dimensión en la que se han observado diferencias entre los grupos, pues hay un interés o aceptación mayor en los nacidos en el segundo semestre en aspectos que requieren

un mayor esfuerzo por su parte, como son el estudio y la realización de actividades.

b) Ámbito Familiar

En este ámbito familiar, que como ya se sabe integra las variables, número de hermanos, status ocupacional del padre y status ocupacional de la madre tratamos de conocer, su relación con respecto a los intereses curriculares de la dimensión Conocimiento del Medio Natural.

-Variable "número de hermanos". Inferimos de los resultados obtenidos que al relacionar la variable número de hermanos con los intereses curriculares de esta dimensión, el ítem (68) referido a "saber como son los animales y las plantas", con un grado de significación ($P=0.000$), ha sido el más elegido por los alumnos que tienen un hermano. Estos datos se corresponden con que hay un mayor rechazo en el grupo de los que son hijos únicos hacia los aspectos ecológicos de esta dimensión. Lógicamente, como es bien sabido, la familia es una variable social y por tanto desarrolla la capacidad de relación, ayuda, cooperación y solidaridad que de forma directa va a repercutir en la conducta del niño y en el interés que de ella se deriva. Por supuesto la buena conducta es algo que debe aprenderse; no se adquiere de modo natural y los niños aprenden cómo comportarse principalmente de sus padres, aunque también de sus hermanos, vecinos y maestros.

Debido a la gravedad de ciertas actuaciones del hombre sobre el medio ambiente es importante que todos reconozcamos como algunos autores Bug (1992) que se han de cultivar con gran cuidado aquellas actividades primarias que están en la misma cuna del hombre, como son el cultivo de las plantas y el cuidado de los animales para entender el sentido del trabajo como acción creadora y

transformadora. Por nuestra parte debemos dar a conocer a la escuela la relación de posibles variables en los intereses curriculares para que pueda tener en cuenta estas diferencias y actuar como un puente que pone en conexión familia y sociedad. Pues de acuerdo con Martín Muñoz (1988), uno de los objetivos prioritarios a conseguir en el área de Ciencias de la Naturaleza para los alumnos de ciclo medio (8-11 años), es hacer de ellos unos observadores rigurosos, activos, ansiosos por descubrir, investigar y aprender, dotándoles de los instrumentos y técnicas necesarios para ello.

-Variable "status del padre". De los datos obtenidos deducimos que al relacionar la variable status ocupacional del padre con los intereses curriculares de la dimensión Conocimiento del Medio Natural, sólo el ítem (71), referido a "oir las explicaciones de Naturales", que ha obtenido el grado de significación ($P=0.000$), ha sido mayoritariamente elegido en la parte positiva de la tabla, por el grupo de alumnos pertenecientes a un status bajo. Estos resultados se corresponden con que existe una mayor aceptación por parte de este grupo de alumnos hacia un determinado interés curricular de esta dimensión.

-Variable "status de la madre". Nos encontramos que la relación entre la variable status ocupacional de la madre y los intereses curriculares de la dimensión Conocimiento del Medio Natural ha sido significativa en los ítems (68, 66 y 67) con el grado de significación ($P= 0.04$), referidos a "saber como son los animales y las plantas" (68); "saber cuales son las partes del cuerpo" (66) y "saber como son los huesos y músculos de tu cuerpo" (67). Pero en cuanto a las diferencias entre los grupos hemos encontrado que el ítem (68), ha sido más elegido por los alumnos cuyas madres pertenecen a un status bajo y, por el contrario, los ítems (66 y 67) por los pertenecientes a un status alto y medioalto.

Constatamos tras el estudio de las tres variables correspondientes al ámbito familiar, que el status ocupacional de la madre es la que mayor relación significativa ha obtenido en esta dimensión, posiblemente se deba, como señala Bug (1992), por ser la primera intérprete del mundo más cercano al niño y por supuesto, la primera interpretación que hace el niño del entorno tiene su origen en la madre, por ser ella quien le introduce en el significado de las cosas cotidianas, las muestra, las mueve, las hace sonar y les pone nombre.

c) Ámbito Académico

A través de este estudio conoceremos la relación de dependencia entre la variable "nota académica" y cada uno de los items que componen esta dimensión.

Deducimos de los datos que los items (69 y 70), referidos a "hacer actividades de Naturales" (69) y "estudiar Naturales", son los que han resultado significativos, con el grado probabilidad ($P=0.02$), en esta relación, y han sido más elegidos por los alumnos calificados con insuficiente y suficiente. Estos resultados son una consecuencia directa de lo que nos dice Eisner (1987), acerca de que la enseñanza en las escuelas elementales se ha reducido a la lectura, escritura y cálculo, hasta tal punto que, cuando se ofrece otra clase de actividades de aprendizaje, a menudo han de justificarse por su contribución a lo que se considera como "lo básico". Por consiguiente, es posible que en el control por parte de los profesores no se tengan en cuenta los intereses de los alumnos hacia otros temas que no sean los ya señalados de contenido académico formal y, a pesar de ser el área Conocimiento del Medio Natural de por sí una asignatura muy interesante que apasiona a los alumnos dado que a través de cada uno de los temas, el alumno descubre el mundo de las cosas que le rodean y aunque, el contenido del estudio constituye una importante fuente de interés, los alumnos la van a valorar en la medida que lo hagan sus profesores.

d) Ámbito Institucional

En este ámbito, tratamos de conocer los resultados correspondientes a la variable institucional, tipo de colegio, con respecto a cada uno de items que componen la dimensión Conocimiento del Medio Natural.

A la vista de los datos obtenidos, deducimos que los items (66, 69, 70 y 71), referidos a "saber cuales son las partes del cuerpo" (66); "hacer las actividades de Naturales" (69); "estudiar Naturales" (70) y "oir las explicaciones de Naturales" (71), que han resultado significativos al grado probabilidad ($P=0.04$), han sido más elegidos, en la parte positiva de la tabla, por los alumnos de los colegios públicos y por el contrario el item (68), referido a "saber como son los animales y las plantas", con el grado de significación ($P= 0.03$), ha sido más elegido por los alumnos de los colegios concertados. Deducimos por ello que hay un mayor nivel de asociación entre los alumnos de los colegios públicos y los intereses curriculares de esta dimensión.

e) Ámbito Contextual

En este ámbito vamos a analizar la relación de dependencia entre la variable contextual "distrito" y los intereses curriculares de la dimensión Conocimiento del Medio Natural.

Comprobamos a través de los resultados obtenidos que la relación entre los intereses curriculares de la dimensión Conocimiento del Medio Natural y el distrito donde está ubicado el Centro, ha sido significativa en todos los items que componen esta dimensión, con un grado de significación ($P=0.04$). En cuanto a las diferencias encontradas, podemos señalar que hay una relación mayor de aceptación en el grupo de alumnos del distrito Este.

Pensamos que estos resultados encuentran su justificación en el entorno escolar del niño, caracterizado por ser una zona situada en la periferia, con grandes espacios abiertos y en contacto directo con la naturaleza, pues en palabras de Bug (1992, p.72), "el único medio por el cual controlamos, en tanto que adultos, conscientemente el tipo de educación que recibe el niño es controlando el ambiente en que actúa, y por tanto, piensa y siente, ya que nunca educamos directamente sino indirectamente por medio del ambiente".

Es importante, antes de finalizar con el estudio de esta dimensión, presentar en el Cuadro 6 de forma abreviada una relación de todas las variables independientes, ordenadas de mayor a menor en función de la relación de dependencia que con respecto a los intereses curriculares de la dimensión Conocimiento del Medio Natural se ha obtenido.

CUADRO 6
VARIABLES ORDENADAS JERÁRQUICAMENTE EN FUNCIÓN DE SU
INFLUENCIA EN LA DIMENSIÓN CONOCIMIENTO DEL MEDIO NATURAL

VARIABLES	DIMENSIÓN CONOCIMIENTO DEL MEDIO NATURAL
Distrito.....	En el 100% de los ítems se ha obtenido una relación significativa
Tipo de Colegio.....	En el 83,3% de los ítems se ha obtenido una relación significativa
Sexo.....	En el 66,6% de los ítems se ha obtenido una relación significativa
Status/Madre.....	En el 50% de los ítems se ha obtenido una relación significativa
Edad.....	En el 50% de los ítems se ha obtenido una relación significativa
Nota académica.....	En el 33,3% de los ítems se ha obtenido una relación significativa
Hermanos.....	En el 16,6% de los ítems se ha obtenido una relación significativa
Status/Padre.....	En el 16,6% de los ítems se ha obtenido una relación significativa

Para finalizar diremos que los intereses curriculares de la dimensión Conocimiento del Medio Natural que se ocupan de ayudar al niño a conocer su entorno, donde su vida y acción tienen lugar, y, adquieren significación, han obtenido una relación de dependencia superior o igual al 50% con las variables independientes: distrito, tipo de colegio, sexo, status de la madre y edad cronológica. Siendo las variables independientes: nota académica, número de

hermanos y status del padre en las que menos relación de dependencia se ha obtenido.

3.4. Dimensión Conocimiento del Medio Social

Esta dimensión compuesta por siete items (72, 73, 74, 75, 76, 77, 78), referidos a "saber situar en un mapa, tu localidad y tu comarca" (72); "saber situar en el mapa las comunidades de España" (73); "saber identificar en el mapa, los ríos y montañas" (74); "saber cuales son los países europeos" (75); "hacer actividades de Sociales" (76); "estudiar Sociales" (77) y "oír las explicaciones de Sociales" (78), cuyo contenido corresponde a las Ciencias Sociales le hemos denominado "Conocimiento del Medio Social", pues en general todo está relacionado con el entorno físico y humano del alumno.

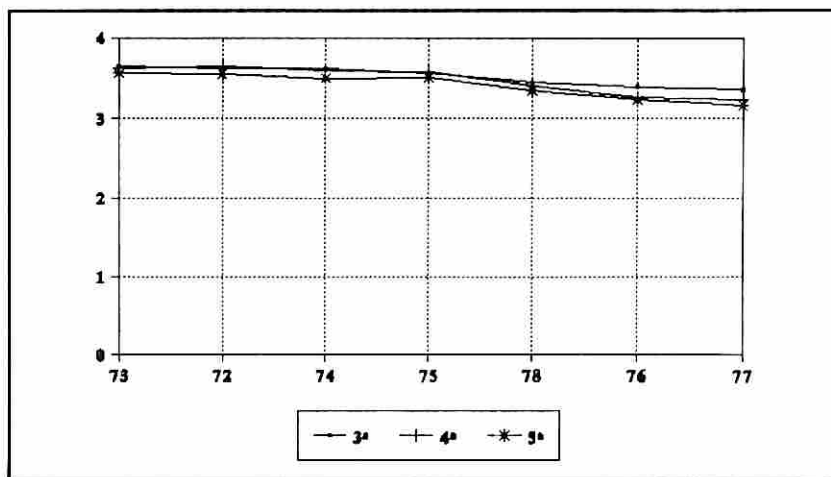
Las Ciencias Sociales se ocupan de organizar e interpretar los conocimientos resultantes de la reflexión de la sociedad sobre sí misma, y lo acertado sería que "el contenido del currículum facilitara el aprendizaje de las técnicas, recursos, habilidades y conocimientos instrumentales necesarios para que el alumno aprenda cómo se construye el conocimiento en Ciencias Sociales y pueda fundamentar y ampliar sus conocimientos durante toda su vida para poder dar respuesta adecuada a problemas nuevos" (Benejam, 1989, p.48). Pasamos a conocer los resultados obtenidos, primeramente con el análisis descriptivo y, a continuación, de forma diferenciada, analizamos cada una de las variables estudiadas.

3.4.1. Análisis descriptivo

Este análisis se realiza a nivel de puntuaciones medias, para enterarnos de la alcanzada por cada uno de los items que integran esta dimensión.

La representación gráfica, que a continuación presentamos, ilustra los hallazgos encontrados en los intereses curriculares de la dimensión Conocimiento del Medio Social.

GRÁFICA Nº 4



Gráfica 4: Medias de cada uno de los items de la dimensión Conocimiento del Medio Social

Destacamos de los datos reflejados que los items (72, 73, 74 y 75) referidos a "saber situar en un mapa, tu localidad y tu comarca" (72); "saber situar en el mapa las comunidades de España" (73); "saber identificar en el mapa los ríos y montañas" (74) y "saber cuáles son los países europeos" (75), son los que han obtenido la puntuación media más alta y, por el contrario a los items (76, 77 y 78) referidos a "hacer actividades de Sociales" (76); "estudiar Sociales" (77) y "oír las explicaciones de Sociales" (78) les ha correspondido las puntuaciones medias más bajas.

Aunque en general, todas las puntuaciones medias obtenidas han alcanzado un nivel por encima de la media, lamentablemente en todos los ítems se produce a lo largo del tiempo un descenso importante en dichas puntuaciones. Concretamente, podemos comprobar que en los ítems (76 y 77), que exigen esfuerzo personal, los alumnos se sienten menos interesados y son los que mayor pérdida experimentan durante el proceso.

3.4.2. Análisis sobre las varianzas producidas por el tiempo

En la Tabla 8 podemos comprobar los resultados obtenidos en el análisis sobre las varianzas producidas por el tiempo.

**TABLA 8. RESULTADOS DEL ANOVA A LO LARGO DEL TIEMPO
EN LA DIMENSIÓN CONOCIMIENTO DEL MEDIO SOCIAL**

Fuente de Variación	G° de libertad	T ²	T	F	P-nivel
Entre grupos (G4 H4)	2 936	19.3987		9.6890	0.0001
G4 (M4º-M3º)	865		-1.98		0.0476
H4 (M5º-M4º)	808		-3.12		0.0018

Observando la "F" obtenida (9.6890), comprobamos que es significativa al grado de significación 0.0001, con lo que podemos decir que hay diferencias significativas entre las puntuaciones medias de los grupos referentes a los intereses curriculares de la dimensión Conocimiento del Medio Social a lo largo del tiempo. En consecuencia aceptamos la hipótesis alternativa y rechazamos la hipótesis nula.

3.4.3. Análisis de la relación de dependencia entre las variables intervinientes y la dimensión Conocimiento del Medio Social.

a) Ámbito Personal

Este ámbito, como ya se dijo, integra las variables sexo y edad cronológica, y a través de los datos obtenidos comprobamos lo siguiente:

-Variable personal "sexo". Con respecto a esta variable inferimos que al relacionarla con los intereses curriculares de la dimensión Conocimiento del Medio Social, los ítems (72, 73, 74, 75, 76 y 77), referidos a "saber situar en un mapa, tu localidad y tu comarca" (72); "saber situar en el mapa las comunidades de España" (73); "saber identificar en el mapa, los ríos y montañas" (74); "saber cuales son los países europeos" (75); "hacer actividades de Sociales" (76) y "estudiar Sociales" (77), que han obtenido un grado de significación aceptable, es decir ($P=0.04$), han sido mayormente elegidos por los niños. Por tanto deducimos de los datos, que existe un mayor rechazo en el grupo de las niñas por los intereses curriculares de esta dimensión.

-Variable personal "edad cronológica". Al relacionar esta variable comprobamos que los ítems (74 y 77), referidos a "saber identificar en el mapa, los ríos y montañas" (74) y "estudiar Sociales" (77), con un grado de significación ($P=0.04$), han sido más elegidos por los encuestados nacidos en el segundo semestre. Si consideramos con Buisan (1986, p.71) que "los aprendizajes académicos parten de los recursos del niño (...) y variables tan objetivas como el haber nacido en el primer o último trimestre del año, determina, en ciertas edades, variaciones en los ritmos de aprendizaje"; es obvio que los nacidos en el segundo semestre deben realizar un esfuerzo mayor. En este sentido "cuando los profesores tienden a valorar el grado de esfuerzo del alumno (...), los alumnos con poca

habilidad y mucho esfuerzo reciben un feedback más positivo que los alumnos con mucha habilidad y poco esfuerzo" (Vidal Xifre, 1989, p. 108).

Por consiguiente, aunque la enseñanza, ha de respetar el desarrollo del niño, sin que pueda ni deba obligarle a realizar adquisiciones para las que no está preparado, dice Martín Muñoz (1988, p.39) que "hay que dejar un poco de lado las consideraciones de los estadios del desarrollo como algo intocable, sustituyéndola por una interpretación más dinámica del mismo, ya que si bien es cierto que algunos aprendizajes sólo son posibles a partir de un nivel dado del desarrollo, no lo es menos, que los buenos aprendizajes dan lugar al desarrollo", mediante el cual se puede producir en el niño una especie de autoeducación básica que más adelante repercutirá en su nivel de comprensión y en la consecución de una verdadera voluntad reflexiva.

b) Ámbito Familiar

En este ámbito que integra las variables número de hermanos y status ocupacional de los padres, pretendemos conocer igualmente, la relación de dependencia con respecto a los intereses curriculares de la dimensión Conocimiento del Medio Social.

-Variable "número de hermanos". Tras analizar la relación significativa entre los intereses curriculares de la dimensión Conocimiento del Medio Social con respecto a la variable número de hermanos, comprobamos que los ítems (72 y 77), referidos a "saber situar en un mapa, tu localidad y tu comarca" (72) y "estudiar Sociales" (77), con el grado de significación ($P=0.03$), han sido mayoritariamente elegidos por el grupo que tiene un hermano. De la relación significativa entre esta variable y los intereses curriculares del Medio Social, deducimos que aunque existe un nivel de asociación muy bajo, una vez más los

datos vienen a corroborar la influencia directa que ejerce la familia en la formación de los hijos. De la misma manera que un alumno puede hacer más cuando trabaja en compañía de otros niños de su edad, que cuando trabaja de un modo aislado. Es por consiguiente muy posible que todos los alumnos se beneficien considerablemente del trabajo cooperativo tanto con sus hermanos como con sus compañeros.

-Variable "status del padre". Constatamos que al relacionar los intereses curriculares de la dimensión Conocimiento del Medio Social con la variable status ocupacional del padre, nos encontramos que los items (74, 76, 77 y 78) referidos a "saber identificar en el mapa, los ríos y montañas" (74); "hacer actividades de Sociales" (76); "estudiar Sociales" (77) y "oir las explicaciones de Sociales" (78), que resultaron significativos con un grado de probabilidad ($P=0.04$), han sido más elegidos por los alumnos pertenecientes a un status bajo. Deducimos de los resultados que existe un mayor interés o aceptación por los intereses curriculares de esta dimensión. Si bien es cierto como afirma Vidal Xifre (1989), que existen numerosos estudios que demuestran que una gran proporción de niños que fracasan en la escuela proceden de familias con nivel sociocultural bajo, no es menos cierto que estos datos no guardan relación con los de este estudio. Por el contrario, sí coinciden con los resultados del estudio realizado por Serrano (1988, p.37), referido a las actitudes de los alumnos y aprendizaje de las ciencias, en el cual afirma que "los alumnos de centros situados en la zona periférica de Madrid de características socio-culturales de nivel bajo, mantienen una actitud positiva hacia las ciencias (posiblemente sea más correcto decir hacia el contenido de las mismas), a pesar del aumento de dificultad que su estudio les supone". Posiblemente pudiera ser debido a que como dice Marín Ibañez (1972), sólo es educativo lo adquirido por un esfuerzo voluntario, intencionado, de un modo más o menos directo.

-Variable "status de la madre". Comprobamos a través de los datos obtenidos al relacionar los intereses curriculares de la dimensión Conocimiento del Medio Social con respecto a la variable status ocupacional de la madre que los ítems (72, 75, 76 y 77) referidos a "saber situar en un mapa, tu localidad y tu comarca" (72); "saber cuáles son los países europeos" (75); "hacer actividades de Sociales" (76) y "estudiar Sociales" (77), que resultaron significativos con un grado de probabilidad ($P=0.03$), han sido más elegidos por los alumnos cuyas madres tienen un status bajo. De todo esto deducimos que los alumnos que se sienten más atraídos por los intereses curriculares de esta dimensión son aquéllos cuyas madres tienen un status ocupacional bajo. Aunque las razones pudieran ser varias, nosotros pensamos que posiblemente, al ser, por regla general, la madre quien más tiempo está en casa, es también la que más ayuda, en función de sus conocimientos, puede prestar a los hijos en las tareas escolares.

c) Ámbito Académico

En este ámbito hemos podido comprobar que existe relación de dependencia entre la variable nota académica y los intereses curriculares de la dimensión Conocimiento del Medio Social en los ítems (73 y 76), referidos a "saber situar en el mapa las comunidades de España" (73) y "hacer actividades de Sociales" (76), que con un grado de significación ($P=0.04$), y han sido mayoritariamente elegidos por los alumnos mejor calificados. Vidal Xifre (1989, p.105), reconoce que "revisando los expedientes académicos de alumnos con éxito o con fracaso, se encuentra una línea clara que, salvo raras excepciones, sigue siempre el mismo sendero, es decir que el éxito origina más éxito y por el contrario el fracaso origina más fracaso". Si bien, aquí también nos encontramos que, los intereses curriculares en esta dimensión disminuyen considerablemente en ambos casos. Aunque las causas de los resultados pueden ser varias, este autor considera que lo que sociológicamente es ya difuso, se oscurece al buscarle sujeto causal.

Familia, escuela, sociedad y el mismo alumno colaboran en él, pero las interrelaciones son muchas y es bien cierto que las opiniones son divergentes al erigir a uno o a otro como principal causante.

d) Ámbito Institucional

Comprobamos al relacionar la variable institucional "tipo de colegio" con los intereses curriculares de la dimensión Conocimiento del Medio Social, que los ítems (74, 75, 76, 77 y 78) referidos a "saber identificar en el mapa, los ríos y montañas" (74); "saber cuáles son los países europeos" (75); "hacer actividades de Sociales" (76); "estudiar Sociales" (77) y "oír las explicaciones de Sociales" (78), con el grado de significación ($P=0.02$), han sido más elegidos por los alumnos pertenecientes a los colegios públicos. Estos resultados se corresponden con que existe relación de dependencia entre los intereses curriculares de esta dimensión y la variable tipo de colegio, en la que destacamos que las puntuaciones más bajas se corresponden con que existe un mayor rechazo o desinterés curricular en el grupo de alumnos de los colegios concertados. Pensamos al igual que en los casos anteriores, que la causa principal de estos resultados pudiera ser debida a la ratio, pues actualmente el número de alumnos por aula en los colegios concertados es muy superior al de los colegios públicos.

e) Ámbito Contextual

Finalmente, deducimos de los datos obtenidos al relacionar los intereses curriculares de la dimensión Conocimiento del Medio Social y la variable contextual "distrito" que, ha sido significativa en el 100% de los ítems, con un grado de significación ($P=0.04$), referidos todos, como hemos visto, a conocer las comunidades españolas, la localidad, la comarca, los ríos, las montañas, los países europeos, oír las explicaciones, hacer las actividades y estudiar Sociales, han sido

mayoritariamente elegidos por los alumnos de los distritos Este y Macarena. Los valores porcentuales más elevados, en un determinado interés curricular, se corresponden con que hay en los grupos de los distritos Este y Macarena una mayor aceptación por los intereses curriculares de esta dimensión. Pensamos que estos resultados encuentran su justificación no sólo en las formas de vida, de unos barrios a otros, sino también, en la misma distribución de la muestra en la que podemos observar que existe mayor número de colegios públicos que de concertados en estos distritos, y por consiguiente esas diferencias pudieran deberse a la ratio, que como ya se dijo es muy superior en los colegios concertados.

Para finalizar con el estudio de esta dimensión vamos a presentar a través del Cuadro 7 una relación de todas las variables independientes, ordenadas de mayor a menor en función de su influencia con respecto a los intereses curriculares de la dimensión Conocimiento del Medio Social.

CUADRO 7
VARIABLES ORDENADAS JERÁRQUICAMENTE EN FUNCIÓN DE SU
INFLUENCIA EN LA DIMENSIÓN CONOCIMIENTO DEL MEDIO SOCIAL

VARIABLES	DIMENSIÓN CONOCIMIENTO DEL MEDIO SOCIAL
Distrito.....	En el 100% de los ítems se ha obtenido una relación significativa
Sexo.....	En el 85,7% de los ítems se ha obtenido una relación significativa
Tipo de Colegio.....	En el 71,4% de los ítems se ha obtenido una relación significativa
Status/Madre.....	En el 57,1% de los ítems se ha obtenido una relación significativa
Status/Padre.....	En el 57,1% de los ítems se ha obtenido una relación significativa
Nota académica.....	En el 28,5% de los ítems se ha obtenido una relación significativa
Edad.....	En el 28,5% de los ítems se ha obtenido una relación significativa
Hermanos.....	En el 28,5% de los ítems se ha obtenido una relación significativa

Podemos concluir diciendo que los intereses curriculares de la dimensión Conocimiento del Medio Social que, se ocupan de ayudar al niño a conocer, organizar, interpretar y reflexionar sobre la sociedad y sus acontecimientos, entendidos como la variable dependiente, han obtenido una relación de dependencia superior al 57% con las variables independientes: distrito, sexo, tipo

de colegio y status de los padres, correspondientes al 100%, 85,7%, 71,4% y 57,1% respectivamente. Siendo las variables independientes: nota académica, edad y número de hermanos en las que menos relación de dependencia se ha obtenido.

3.5. Dimensión Artística

Esta dimensión la integran nueve items (11, 13, 82, 83, 84, 85, 86, 87 y 88), referidos a "tener clase de talleres" (11); "saber coser" (13); "saber cantar" (82); "saber música" (83); "saber tocar un instrumento" (84); "saber pintar" (85); "saber dibujar" (86); "saber hacer gimnasia" (87) y "saber hacer teatro" (88). Después de conocer el elevado nivel de correlación que existe entre ellos, se justifica que aparezcan bien delimitados. Como hemos podido advertir, todos hacen referencia a las enseñanzas artísticas, reconocidas por los sistemas educativos, como fundamentales en la formación del niño para desarrollar la capacidad creadora, la sensibilidad y el medio de autoexpresión y, basándonos en el contenido de casi la totalidad de los items que la componen, la hemos denominado dimensión Artística.

Nosotros entendemos por arte toda actividad humana que, sirviéndose de determinados conocimientos, habilidades o aptitudes, las aplica para alcanzar un fin y en el caso concreto de la Música, la Plástica, la Dinámica y la Dramatización tienen por finalidad desarrollar la imaginación, la capacidad expresiva, cultivar la sensibilidad, el buen gusto y en definitiva el interés por lo artístico, para hacerles comprender que el arte refleja la vida, enriquece el espíritu y descubre ante sus ojos el mundo de los valores estéticos procurando un equilibrio entre el desarrollo físico y psíquico de los alumnos. Lancaster (1991) considera que a la hora de enseñar expresión artística, el profesor se encuentra, desde luego, en una posición propicia porque a los niños les gusta tal actividad. En todo ser humano, sea cual sea su edad, existe un deseo natural de usar sus

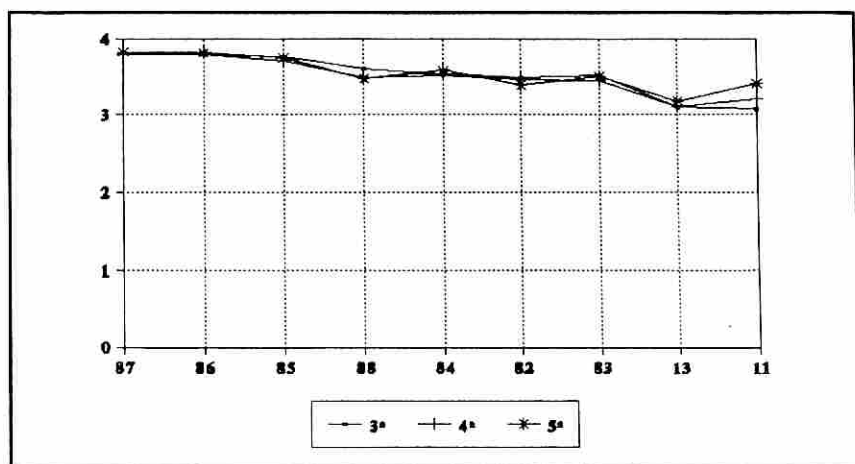
manos y materiales como vehículos de la expresión artística y los profesores de Primaria asumen la interesante tarea de enseñarla a través del currículo, lo que exige una comprensión del modo en que los niños aprenden, así como un cierto interés y el conocimiento de una variedad de materias.

Hecha esta aclaración pasamos a conocer, a través del análisis descriptivo, los resultados referidos a la totalidad de los sujetos y los correspondientes a las diferencias con respecto a cada una de las variables independientes.

3.5.1. Análisis descriptivo

El análisis de la totalidad de los sujetos de la muestra, como viene siendo habitual, lo vamos a realizar a nivel de puntuaciones medias, para informarnos de la alcanzada por cada uno de los ítems que integran esta dimensión Artística. Presentamos en la Gráfica 5 las puntuaciones medias obtenidas en cada uno de los ítems que componen esta dimensión.

GRÁFICA Nº 5



Gráfica 5: Medias obtenidas en los ítems de la dimensión Artística

Deducimos de los resultados reflejados que los ítems (87 y 86), referidos a "saber hacer gimnasia" (87) y "saber dibujar" (86), son los que han obtenido la puntuación media más elevada y en ambos se ha producido un aumento durante el proceso. Estos resultados se corresponden con que existe en los alumnos un interés o aceptación importante, por estos intereses curriculares y además a lo largo de los años ha ido en aumento. Igualmente, se ha producido incremento en tres ítems más (84, 13 y 11), referidos a "saber tocar un instrumento" (84); "aprender tareas domésticas" (13) y "tener clases de talleres", a pesar de que estos dos últimos obtuvieron inicialmente, los resultados más bajos. Por el contrario en los ítems (85, 88, 82 y 83) referidos a "saber pintar" (85); "saber hacer teatro" (88); "saber cantar" (82) y "saber música" (83), la puntuación media obtenida inicialmente ha disminuido durante el proceso, lo que significa que existe en los alumnos un mayor rechazo hacia ellos, quizás debido a su nivel de dificultad.

3.5.2. Análisis sobre las varianzas producidas por el tiempo

Los resultados obtenidos a través del análisis que hemos realizado sobre las varianzas producidas por el tiempo, se pueden ver en la Tabla 9.

**TABLA 9. RESULTADOS DEL ANOVA A LO LARGO DEL TIEMPO
EN LA DIMENSIÓN ARTÍSTICA**

Fuente de Variación	G ^o de libertad	T ²	T	F	P-nivel
Entre grupos (G5 H5)	2 936	3.7224		1.8592	0.1564
G5 (M4 ^o -M3 ^o)	854		-0.39		0.6932
H5 (M5 ^o -M4 ^o)	807		1.90		0.0573

Al no encontrar un valor de "F" significativo (1.8592), concluimos que no hay diferencias significativas entre las puntuaciones medias de los grupos

referentes a los intereses curriculares de la dimensión Artística a lo largo del tiempo. Por tanto, aceptamos la hipótesis nula y rechazamos la hipótesis alternativa.

3.5.3. Análisis de la relación de dependencia entre las variable intervinientes y la dimensión Artística.

a) Ámbito Personal

-Variable personal "sexo". Al relacionar los intereses curriculares de la dimensión Artística con la variable sexo, han resultado significativos los ítems (13, 82, 83 y 88), referidos a "aprender tareas domésticas" (13); "saber cantar" (82); "saber música" (83) y "saber hacer teatro" (88), con un grado de significación ($P=0.01$), y han sido más elegidos por las niñas, lo que significa que hay un mayor rechazo en el grupo de los niños por los intereses curriculares de esta dimensión.

Pensamos que dichos resultados podrían estar relacionados con las influencias sociales dado que la expresión artística, genera actitudes favorables a la belleza y al orden. De todas formas, podemos afirmar que existe en las niñas un interés mayor que en los niños hacia los intereses curriculares de esta dimensión.

-Variable personal "edad cronológica". Deducimos de los resultados obtenidos que al relacionar la variable edad de los encuestados con los intereses curriculares de la dimensión Artística, han resultado significativos los ítems (85, 86 y 87), referidos a "saber pintar" (85); "saber dibujar" (86) y "saber hacer gimnasia" (87), con un grado de significación ($P=0.01$), y hemos comprobado que en los nacidos en el primer semestre, existe mayor aceptación con respecto a los nacidos en el segundo semestre, por los intereses curriculares de esta dimensión.

b) **Ámbito Familiar**

Ahora vamos a tratar de conocer en este ámbito, compuesto por las variables número de hermanos y los diferentes status ocupacionales de los padres, los valores obtenidos en los intereses curriculares de la dimensión Artística, a través de los items que resultaron significativos al relacionarlos con esta variable.

-Variable "número de hermanos". Comprobamos a través de los resultados, la escasa relación que existe entre los intereses curriculares de la dimensión Artística y la variable número de hermanos, pues sólo el item (82), referido a "saber cantar", ha resultado significativo con el grado ($P=0.04$), y ha sido más elegido por los alumnos con mayor número de hermanos, quizás debido al interés social que subyace dentro de la familia.

-Variable "status del padre". Nos encontramos en los resultados analizados que la relación entre el status ocupacional del padre y los intereses curriculares de la dimensión Artística es escasa, pues sólo en los items (11 y 84), referidos a "tener clase de talleres" (11) y "saber tocar un instrumento" (84), han resultado significativos al grado ($P=0.03$). Pero hemos encontrado diferencias entre los grupos, pues el item (84), ha sido mayoritariamente elegido por los alumnos pertenecientes a un status alto y por el contrario el item (11), ha sido más elegido por los alumnos cuyos padres tienen un status bajo o medibajo.

No obstante, de los resultados obtenidos deducimos que los intereses curriculares de la dimensión Artística tienen escasa relación con el status del padre. Posiblemente, sea debido a la insuficiente atención que a lo largo de la Historia de la Educación se ha prestado a la Música en la escuela y que

actualmente está empezando a ser reconocida su importancia. Pensamos que cuando los padres, debido a su escasa formación cultural, no pueden ofrecer esta formación a sus hijos, es probable, que "los hijos perciban como ajena la instrucción que reciben en el colegio y, les resulte más difícil de procesar y asimilar porque no poseen suficientes elementos de referencia donde situarla" (Martínez González, 1991, p. 27).

-Variable "status de la madre". Al relacionar esta variable con los intereses curriculares de la dimensión Artística comprobamos que sólo el ítem (83), referido a "saber música", ha resultado significativo al grado ($P=0.02$), y ha sido más elegido por los alumnos cuyas madres tienen un status alto, lo que viene a corroborar lo ya argumentado al analizar esta misma variable en el caso de los padres.

c) Ámbito Académico

Ahora pasamos a comentar como se relaciona la variable nota académica con los intereses curriculares de los alumnos en la dimensión Artística. Comprobamos que existe poca relación entre los intereses curriculares de la dimensión Artística con la variable académica, pues sólo han resultado significativos los ítems (13 y 85), referidos a "aprender tareas domésticas" (13) y "saber pintar" (85), con el grado de significación ($P=0.02$) y han sido más elegidos por los alumnos mejor calificados. Pensamos que posiblemente, sea debido a que los alumnos con mejores calificaciones tienen más tiempo para dedicarse a las materias que siempre se han considerado "marías", que los que obtienen peores notas que han de estar más preocupados por sacar adelante las consideradas "fundamentales".

d) Ámbito Institucional

En este ámbito queremos conocer la relación que pudiera tener la variable tipo de colegio, con los intereses curriculares de la dimensión Artística, y comprobamos que al relacionar estas dos variables han resultado significativos los ítems (11, 13, 82, 83, 84, 85 y 88), referidos a "tener clase de talleres" (11); "aprender tareas domésticas" (13); "saber cantar" (82); "saber música" (83); "saber tocar un instrumento" (84); "saber pintar" (85) y "saber hacer teatro" (88), con un grado aceptable ($P= 0.04$), y han sido más elegidos por los alumnos de los colegios concertados. Esto se corresponde con que hay una mayor aceptación por los intereses curriculares de esta dimensión, en el grupo de alumnos de los colegios concertados y por el contrario en el grupo de alumnos de los colegios públicos existe un mayor rechazo.

Estos resultados, que nos parecen lógicos, pudieran ser originados por la importancia que estos centros siempre han concedido a todas las actividades artísticas y, que los padres han podido comprobar a través de las fiestas organizadas durante cada curso escolar y, en consecuencia la interacción con otras personas incluye no sólo las metas del individuo sino también las de los demás actores participantes. Pero como muy bien dice Jackson (1994, p.50), "lo importante no es sólo lo que hacemos, sino lo que otros piensan de lo que realizamos", por tanto, hemos querido comprobar si existe en los alumnos aceptación o rechazo por los intereses curriculares de la dimensión artística, pues todo este tipo de actividades les permite comprender que el arte refleja la vida, enriquece el espíritu y descubre ante sus ojos el mundo de los valores estéticos y normalmente están relacionadas con la idiosincrasia de cada centro.

e) Ámbito Contextual

Finalmente, analizamos la posible relación entre los diferentes distritos a los que pertenecen los colegios y los intereses curriculares de la dimensión Artística, y comprobamos que al relacionar los intereses curriculares de esta dimensión con la variable contextual distrito, los items (13, 82, 83, 85 y 88), referidos a "aprender tareas domésticas" (13); "saber cantar" (82); "saber música" (83); "saber pintar" (85) y "saber hacer teatro" (88), han sido significativos con un grado aceptable ($P=0.03$), y mayoritariamente más elegidos por los alumnos del distrito Casco Antiguo y los items (87 y 11), referidos a "saber hacer gimnasia" (87) y "tener clase de talleres" (11), con un grado de significación ($P=0.03$), han sido más elegidos por los alumnos del distrito Sur. Pensamos que posiblemente, estos resultados, podrían estar relacionados con el tipo de colegio que predomina en cada distrito, y si tenemos en cuenta la distribución de la muestra comprobaremos que la mayoría de los alumnos del distrito Casco Antiguo están matriculados en los colegios concertados, de lo que se deduce que los alumnos de este distrito estén más interesados por la dimensión Artística que los alumnos de los otros distritos, por la razones ya argumentadas.

Finalizamos el estudio de esta dimensión mediante un resumen que presentamos en el Cuadro 8, a través del cual podemos conocer la relación de todas las variables independientes, ordenadas de mayor a menor en función de la relación de dependencia con respecto a los intereses curriculares de la dimensión Artística.

CUADRO 8
VARIABLES ORDENADAS JERÁRQUICAMENTE EN FUNCIÓN DE SU
INFLUENCIA EN LA DIMENSIÓN ARTÍSTICA

VARIABLES	DIMENSIÓN ARTÍSTICA
Distrito.....	En el 77,7% de los ítems se ha obtenido una relación significativa
Tipo de Colegio.....	En el 77,7% de los ítems se ha obtenido una relación significativa
Sexo.....	En el 44,4% de los ítems se ha obtenido una relación significativa
Edad.....	En el 33,3% de los ítems se ha obtenido una relación significativa
Nota académica.....	En el 22,2% de los ítems se ha obtenido una relación significativa
Status/Padre.....	En el 22,2% de los ítems se ha obtenido una relación significativa
Status/Madre.....	En el 11,1% de los ítems se ha obtenido una relación significativa
Hermanos.....	En el 11,1% de los ítems se ha obtenido una relación significativa

Podemos concluir diciendo que los intereses curriculares de la dimensión Artística que se ocupan de ayudar al niño a conocer e interpretar diversas formas de expresión y representación mediante la educación plástica, musical y dramática, que pueden expresar y comunicar diversas formas de la realidad exterior y de su mundo interior, han obtenido una relación de dependencia superior al 77% con las variables independientes: distrito y tipo de colegio y, sin embargo, las que menos relación de dependencia han obtenido han sido las variables sexo, edad cronológica, nota académica, status de los padres y número de hermanos en las cuales la relación de dependencia obtenida ha sido inferior al 50%, como se ha podido comprobar.

3.6. Dimensión Lingüística

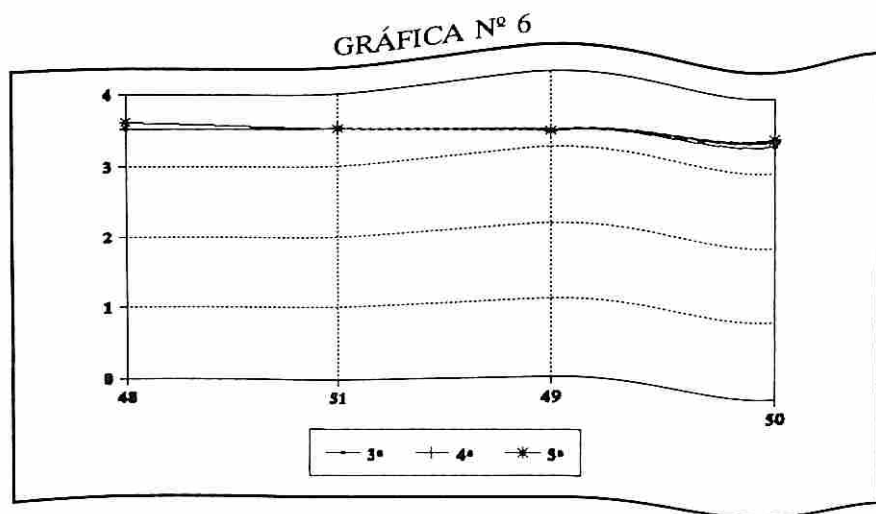
En esta dimensión se agrupan cuatro items (48, 49, 50 y 51), referidos a "saber inglés" (48); "saber alemán" (49); "saber francés" (50) y "saber otros idiomas" (51), y, por tanto, teniendo en cuenta la estructura interna de su contenido, le hemos denominado Intereses Lingüísticos. Dado que todos se refiere al estudio de alguna Lengua Extranjera cuya importancia en el Sistema Educativo Español se ha visto incrementada a partir de nuestra pertenencia a los países de la Comunidad Económica Europea.

Para Gómez González (1994), el interés de los estudiantes hacia las Lenguas extranjeras puede estar influenciado por factores ajenos a la escuela como la actitud de la familia hacia esa cultura, la experiencia personal, las amistades, las posibilidades de promoción. Y por factores propios de la institución educativa, tales como las condiciones físicas del aula, los medios educativos disponibles etc., sobre dichos factores, el profesor tiene poca o nula capacidad de incidencia y si en cualquier materia es importante conseguir que el alumno se sienta motivado, en el caso de las lenguas extranjeras es fundamental.

Conozcamos los resultados correspondientes a los intereses curriculares de los alumnos con respecto a la dimensión Lingüística.

3.6.1. Análisis descriptivo

A través de este análisis conocemos las puntuaciones medias de cada uno de los items que componen esta dimensión y para facilitar su visión global, las representamos en la siguiente gráfica.



Gráfica 6: Medias en los ítems de la dimensión Lingüística

De los resultados presentados se deduce que las puntuaciones medias más elevadas han correspondido a los ítems (48, 51 y 50) referidos a "saber Inglés" (48); "saber otros idiomas" (51) y "saber Francés" (50), y el de "saber Alemán" (49), el más rechazado por los alumnos. Si comparamos los resultados de cada uno de los ítems durante los tres niveles educativos, podemos verificar que se ha producido un aumento durante el proceso en los ítems (48 y 50), referidos a "saber Inglés" y "saber Francés" respectivamente, que nos viene a confirmar que en definitiva el alumno, cuando se le presenta la opción de tener que elegir se decidirá siempre por lo que conoce y además por lo que se le oferta en los centros.

3.6.2. Análisis sobre las varianzas producidas por el tiempo

A través de los resultados reflejados en la Tabla 10, obtenidos del análisis sobre las varianzas producidas por el tiempo, podemos determinar si los niveles de discrepancia entre las puntuaciones medias son significativas.

**TABLA 10. RESULTADOS DEL ANOVA A LO LARGO DEL TIEMPO
 EN LA DIMENSIÓN LINGÜÍSTICA**

Fuente de Variación	G ² de libertad	T ²	T	F	P-nivel
Entre grupos (G6 H6)	2 936	3.2387	0.48	1.6176	0.1989
G6 (M4 ^o -M3 ^o)	873		1.34		0.6327
H6 (M5 ^o -M4 ^o)	813				0.1793

Ante el valor de "F" (1.6176), que nuevamente se presenta no significativo al grado de significación 0.1989, podemos concluir que no hay diferencias significativas entre las puntuaciones medias de los grupos referentes a los intereses curriculares de la dimensión Lingüística a lo largo del tiempo. Por consiguiente, aceptamos la hipótesis nula y rechazamos la hipótesis alternativa.

3.6.3. Análisis de la relación de dependencia entre las variables intervinientes y la dimensión Lingüística.

Este análisis tiene por finalidad conocer la relación existente entre cada una de las variables correspondientes a los distintos ámbitos y los intereses curriculares de la dimensión Lingüística.

a) Ámbito Personal

Tratamos de conocer en este ámbito que integra las variables sexo y edad cronológica, la relación con los intereses curriculares de la dimensión Lingüística en aquellos items, que resultaron significativos al relacionarlos con dichas variables de ámbito personal.

-Variable personal "sexo". De los resultados obtenidos al relacionar la variable personal sexo con los intereses curriculares de la dimensión lingüística podemos señalar que los items (49, 50 y 51), referidos a "saber alemán" (49), "saber francés" (50) y "saber otros idiomas" (51), cuya relación ha sido

significativa al grado de significación ($P=0.02$), han sido más elegidos por los niños que por las niñas. Así, pues, podemos afirmar que existe en el grupo de las niñas menos aceptación que en el grupo de los niños por los intereses curriculares de esta dimensión.

-Variable personal "edad cronológica". En cuanto a la relación entre la variable edad cronológica y los intereses curriculares de la dimensión lingüística podemos señalar que el ítem (48), referidos a "saber inglés", cuya relación ha sido significativa al grado de significación ($P=0.04$), ha sido más elegido por los nacidos en el primer semestre y por el contrario el ítem (50), referido a "saber francés", con el grado de significación ($P=0.02$) y por tanto aceptable al grado de significación, ha sido mayoritariamente elegido por los nacidos en el segundo semestre. En los ítems restantes no se ha obtenido relación significativa con esta variable.

b) Ámbito Familiar

Ahora vamos a tratar de conocer en este ámbito, compuesto por las variables número de hermanos y el status ocupacional de los padres, la relación de dependencia con respecto a los intereses curriculares de la dimensión Lingüística.

-Variable familiar "número de hermanos". Al analizar la relación de la variable número de hermanos con los intereses curriculares de la dimensión Lingüística observamos que en los ítems (48 y 50), referidos a "saber inglés" (48) y "saber francés" (50), la relación ha sido significativa al grado de significación ($P=0.03$), y han sido más elegidos por los alumnos que no tienen hermanos. Estos resultados se corresponden con que existe una aceptación menor, hacia los intereses curriculares de esta dimensión, en el grupo de alumnos que son varios hermanos con respecto al grupo de los que son hijos únicos.

Sin embargo al relacionar de la misma manera, la dimensión de intereses Lingüísticos con la variable status ocupacional del padre no hemos obtenido ningún item significativo con el grado de significación inferior a 0,05.

-Variable familiar "status de la madre". En cuanto a la variable status ocupacional de la madre, ocurre que al relacionarla con los intereses curriculares de la dimensión Lingüística, comprobamos que en los items (48, 49 y 51), referidos a "saber inglés" (48), "saber alemán" (49) y "saber otros idiomas" (51), han sido significativos al grado de significación ($P=0.04$), y han sido más elegidos por aquellos alumnos cuyas madres tienen un status ocupacional alto. Estos resultados se corresponden con que existe en el grupo de alumnos de status elevado una aceptación mayor por los intereses curriculares de esta dimensión con respecto a los otros grupos de alumnos.

c) Ámbito Académico

En el ámbito académico vamos a conocer igualmente, la relación de dependencia entre la variable nota académica y los intereses curriculares de la dimensión Lingüística a través de los items que resultaron significativos. Hemos podido constatar que en todos los items de esta dimensión, referidos a saber inglés, alemán, francés y otros idiomas, la relación ha sido significativa al grado de significación ($P=0.02$). De lo que se deduce que los intereses curriculares de esta dimensión han sido más elegidos por los alumnos que han obtenido mejores calificaciones.

d) Ámbito Institucional

Al igual que con la variable status ocupacional del padre tampoco se da en ésta una relación significativa con los intereses curriculares de la dimensión

Lingüística, es decir que el asistir a un centro u otro no influye significativamente en los intereses curriculares de esta dimensión.

e) Ámbito Contextual

Para finalizar, analizamos la relación entre la variable distrito, integrada en este ámbito y los intereses curriculares de la dimensión Lingüística, a través de los ítems que resultaron significativos al grado de significación aceptable.

Una vez más podemos comprobar que la relación que se obtiene con los intereses curriculares de esta dimensión y la variable contextual distrito ha resultado significativa para todos los aspectos lingüísticos, con un grado de significación ($P=0.03$) y han sido más elegidos por los alumnos del distrito Sur.

Aunque a través de los resultados se desprende una mayor relación en el distrito Sur hacia los aspectos lingüísticos, existe también una relación importante con los demás distritos lo que no es de extrañar, dado que el alumno vive inmerso en un mundo en el que los modos de vida, las costumbres etc. suelen ser diferentes de la del contexto en las que se aprende, y como consecuencia conlleva el que se dé mayor o menor aceptación por esta materia, que va a necesitar de la originalidad y profundidad en el tratamiento de los temas por parte del profesor.

Para finalizar con el estudio de esta dimensión de intereses lingüísticos nos parece necesario presentar en el Cuadro 9, un resumen de todas las variables independientes, ordenadas de mayor a menor, en función de su relación de dependencia con respecto a esta dimensión.

CUADRO 9.
RESUMEN DE LAS VARIABLES ORDENADAS JERÁRQUICAMENTE EN
FUNCIÓN DE SU INFLUENCIA EN LA DIMENSIÓN LINGÜÍSTICA

VARIABLES	DIMENSIÓN LINGÜÍSTICA
Distrito.....	En el 100% de los ítems se ha obtenido una relación significativa
Nota académica.....	En el 100% de los ítems se ha obtenido una relación significativa
Status/Madre.....	En el 75% de los ítems se ha obtenido una relación significativa
Sexo.....	En el 75% de los ítems se ha obtenido una relación significativa
Edad.....	En el 50% de los ítems se ha obtenido una relación significativa
Hermanos.....	En el 50% de los ítems se ha obtenido una relación significativa

Deducimos de los datos presentados en el cuadro anterior que, en los intereses curriculares de la dimensión Lingüística que, integra ítems referidos al aprendizaje de Lenguas Extranjeras, se ha obtenido una relación de dependencia superior al 50% con las variables independientes: distrito, nota académica, status de la madre, sexo, edad y número de hermanos y, por el contrario con las variables tipo de colegio y status ocupacional del padre no existe ninguna relación de dependencia, como se ha podido comprobar.

3.7. Dimensión Metodológica

Teniendo en cuenta que el contenido de esta dimensión compuesta por los ítems (24, 92, 38, 45, 40, 29, 27 y 46), referidos a "que tu profesor te atienda sólo cuando hagas preguntas del colegio" (24); "hacer las actividades en casa" (92); "que tu profesor te aclare sólo las dudas de las lecciones" (38); "que el examen lo corrija cada uno mirando la pizarra" (45); "que el profesor explique pero no pregunte" (40); "que el profesor explique sólo algunas lecciones" (29); "que el profesor os deje hacer lo que queráis" (27) y "que el examen sea corregido por los compañeros" (46), referidos todos ellos a cuestiones metodológicas, pues como se ha podido comprobar todos los ítems corresponden a las diversas funciones de orientación, información, liderazgo y, de evaluación que el profesor debe

desempeñar en el desarrollo de su metodología, le hemos denominado Metodológica.

Esta dimensión se refiere a los intereses metodológicos con respecto a las explicaciones del profesor, su protagonismo en la gestión del aula, su forma de evaluar, en definitiva todo lo que el maestro o maestra hace con sus alumnos para conseguir que estos alcancen los fines educativos. La respuesta de los alumnos a todo ello creemos que pueden ser de gran utilidad para los maestros y para los que nos dedicamos a su formación, pues la evaluación, no debe confundirse con la simple medición, sino que debe entenderse como una actividad continua, sistemática y permanente integrada dentro del proceso instructivo y formativo, donde interviene el profesor y el alumno. Entendemos con Rosales (1981), que todo profesor debe mostrar siempre una actitud de ayuda y estímulo a cada alumno en particular, pues toda información y evaluación debe ser entendida como una reflexión crítica sobre todos los factores que intervienen en el proceso didáctico, a fin de determinar cuáles pueden ser, están siendo o han sido los resultados del aprendizaje. Pero si el aprendizaje de los alumnos debe recaer en su propio interés y curiosidad es necesario ayudarlo a que tenga capacidad de decisión y pueda ser capaz de aportar alternativas nuevas, a tal fin el método de trabajo debe ser precisado entre alumnos y maestro y para ello es muy importante como dice Padilla (1994), la constancia del maestro, pues a veces los alumnos se resisten a elegir los temas debido a que no están acostumbrados a dar ideas propias y originales como consecuencia de su dependencia y autonomía poco desarrollada. Por consiguiente nos interesa conocer no sólo el producto sino también el proceso metodológico donde el alumno debe actuar con libertad, pues por regla general, el profesor podrá intervenir en su mejora ayudando y orientando al alumno siempre que lo necesite, y aunque no sabríamos decir cuál es el método óptimo y general para enseñar algo a alguien, estamos convencidos de que un buen profesor es aquél que consigue de sus alumnos la laboriosidad, el esfuerzo

y el interés por el estudio en todas sus dimensiones. Para ello necesariamente, debe no sólo reconocer el esfuerzo de sus alumnos, sino también valorarlo, y centrarse en las dificultades que ellos han sido capaces de superar para adquirir ese "mínimo o a veces también nulo aprendizaje", pues cuando el profesor abre en el alumno "el camino de la esperanza", éste tiende a conseguir, siempre que esté dentro de sus posibilidades, lo que el profesor espera de él.

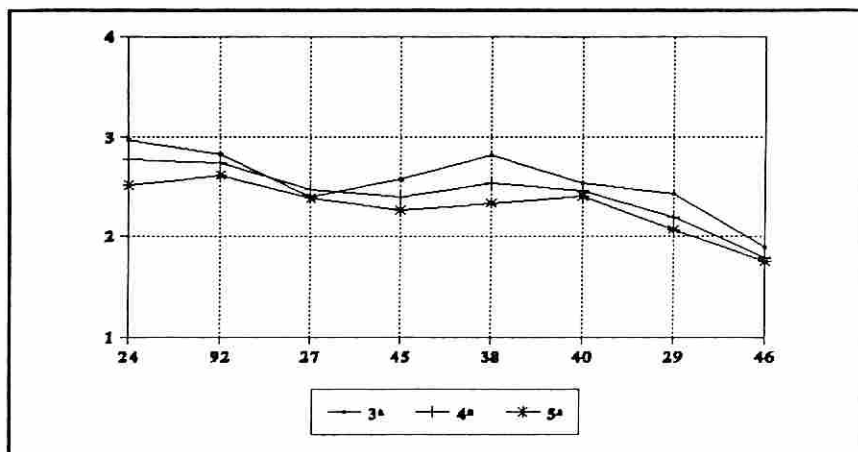
Tras esta breve reflexión sobre el proceso metodológico y la evaluación pasamos a conocer los resultados correspondientes a los intereses curriculares de la dimensión Metodológica y, para ello hacemos primeramente un estudio con la totalidad de los sujetos y, a continuación analizamos de forma diferenciada los distintos grupos en los que se ha dividido la muestra en función de cada una de las variables estudiadas.

3.7.1. Análisis descriptivo

El análisis de la totalidad de los sujetos de la muestra lo vamos a realizar, al igual que en las dimensiones anteriores, a nivel de puntuaciones medias alcanzadas en cada uno de los ítems, que integran los intereses curriculares de esta dimensión Metodológica.

La representación gráfica que a continuación presentamos ilustra los resultados correspondientes a dichas puntuaciones en los niveles de 3º, 4º y 5º, en la que se puede comprobar como van disminuyendo con los años.

GRÁFICA Nº 7



Gráfica 7: Medias obtenidas en los items de la dimensión Metodológica

A través de los resultados observados podemos constatar que en los intereses curriculares de la dimensión Metodológica, la puntuación más baja (1,89; 1,78 y 1,75) ha correspondido al ítem (46) referido a "que el examen sea corregido por los compañeros" y la más elevada (2,97; 2,78 y 2,52), al ítem (24), dirigido a "que tu profesor te atienda sólo cuando hagas preguntas del colegio", además de constatar la pérdida importante que se produce en las puntuaciones medias de todos los ítems durante el proceso. Lo que pone de manifiesto, la importancia que tiene para el alumno la función orientadora del profesor, pues ha respondido negativamente al ítem (38), referido a "que tu profesor te aclare sólo las dudas de las lecciones", pues el alumno está interesado en que su profesor le aclare todas las dudas y que le atienda siempre, no sólo cuando haga preguntas referidas al colegio como se recoge en el ítem (24). Igualmente, el alumno se siente interesado por la función informativa del profesor, pues prefiere que el profesor explique todos los temas y no considera interesante el ítem (29), referido a "que el profesor explique sólo algunas lecciones"; ni tampoco que explique y no

pregunte como se recoge en el ítem (40). De la misma manera reconoce que el profesor es el que debe decir en cada momento lo que han de hacer los alumnos y por supuesto no consideran interesante que se les deje hacer lo que quieran como se recoge en el ítem (27). Con respecto a la función evaluadora, reconoce que el profesor tiene el poder central, pues no considera interesante el ítem (45), referido a "que el examen lo corrija cada uno mirando la pizarra", ni siquiera por los compañeros como se recoge en el ítem (46). Como se ha podido comprobar en esta dimensión están recogidos todos aquéllos aspectos del currículo por los que el alumno no se siente interesado, y por esta razón no podía faltar el desinterés que sienten los alumnos por "hacer las actividades en casa" como se recoge en el ítem (92).

Estos resultados vienen a demostrar, una vez más, que para lograr interesar a los alumnos en su aprendizaje, el profesor debe centrarse y prestar atención a su método, es decir a las estrategias empleadas por él para transmitir la pluralidad de contenidos que demanda la formación integral del niño actualmente.

3.7.2. Análisis sobre las varianzas producidas por el tiempo

En los resultados de la Tabla 11 podemos conocer si los niveles de discrepancia entre las puntuaciones medias son significativos.

**TABLA 11. RESULTADOS DEL ANOVA A LO LARGO DEL TIEMPO
EN LA DIMENSIÓN METODOLÓGICA**

Fuente de Variación	G° de libertad	T ²	T	F	P-nivel
Entre grupos (G7 H7)	2 936	101.5263		50.7090	0.0000
G7 (M4º-M3º)	820		-6.19		0.0000
H7 (M5º-M4º)	768		-5.36		0.0000

Como podemos observar la "F" resultante de este análisis de la varianza (50.7090) es significativa al grado de significación 0.0000, por tanto concluimos que hay diferencias significativas entre las puntuaciones medias de los grupos referentes a los intereses curriculares de la dimensión Metodológica a lo largo del tiempo. Así, pues aceptamos la hipótesis alternativa y en consecuencia rechazamos la hipótesis nula.

3.7.3. Análisis de la relación de dependencia entre las variables intervinientes y la dimensión Metodológica.

En este apartado, como ya se sabe, vamos a tratar de explicar la relación de dependencia entre la variable dependiente (intereses curriculares de la dimensión Metodológica), en función de las variables independientes (personales, familiares, académicas, institucionales y contextuales).

a) Ámbito Personal

En este ámbito analizamos en las variables sexo y edad cronológica, los valores porcentuales correspondientes a dichas variables en los intereses curriculares de la dimensión Metodológica, pero sólo en aquellos items que tuvieron un grado de significación inferior o igual a 0,05.

-Variable personal "sexo". Tras conocer su relación de dependencia con los intereses curriculares de la dimensión metodológica comprobamos que los items (24, 29, 38 y 45), referidos a "que te atienda sólo cuando hagas preguntas del colegio" (24); "que el profesor explique sólo algunas lecciones" (29); "que te aclare sólo las dudas de las lecciones" (38) y "que el examen lo corrija cada uno mirando la pizarra" (45), han sido significativos al grado ($P=0.04$), y mayoritariamente elegidos por los niños. Por el contrario el item (92), referido a "realizar las actividades en casa" (92), cuya relación ha sido significativa al grado

($P=0.00$), ha sido más elegido por las niñas. Estos resultados se corresponden con que existe un mayor rechazo en el grupo de los niños hacia las actividades que los profesores mandan para hacer en casa.

-Variable personal "edad cronológica". Del análisis realizado para conocer el nivel de relación entre la variable edad cronológica y los intereses curriculares de esta dimensión, se desprende que el ítem (46), referido a "que el examen sea corregido por los compañeros" (46), ha obtenido un grado de significación ($P=0.04$) y ha sido más elegido por los nacidos en el primer semestre y, por el contrario, los ítems (24 y 45), referidos a "que te atienda sólo cuando hagas preguntas del colegio" (24) y "que el examen lo corrija cada uno mirando la pizarra" (45), han sido más elegido por los nacidos en el segundo semestre. Por ello manifestamos que existe una mayor aceptación en el grupo de los nacidos en el segundo semestre por los intereses curriculares de esta dimensión.

b) Ámbito Familiar

Igualmente, vamos a tratar de conocer en este ámbito, compuesto por las variables número de hermanos y el status ocupacional de los padres, su relación con cada uno de los ítems correspondientes a los intereses curriculares de esta dimensión.

-Variable familiar "número de hermanos". Con respecto a esta variable hemos podido constatar que, los ítems (38 y 46), referidos a "que te aclare sólo las dudas de las lecciones" que ha resultado significativo al grado ($P=0.01$) ha sido más elegido por los alumnos que tienen más de un hermano, sin embargo el ítem (46) referido a "que el examen sea corregido por los compañeros", con el grado de significación ($P=0.00$), ha sido más elegido por los que no tienen hermanos. Estos resultados se corresponden con que existe tanto en el grupo de

alumnos que tienen varios hermanos como en el de los que no tienen ninguno, una mayor aceptación por un determinado interés curricular de esta dimensión.

-Variable "statu del padre". Al relacionar estas dos variables, es decir los intereses curriculares de la dimensión Metodológica y el status ocupacional del padre, nos encontramos que los items (24, 27, 38, 45 y 92) referidos a "que te atienda sólo cuando hagas preguntas del colegio" (24); "que el profesor os deje hacer lo que queráis" (27); "que te aclare sólo las dudas de las lecciones" (38); "que el examen lo corrija cada uno mirando la pizarra" (45) y "hacer las actividades en casa" (92), con el grado de significación ($P=0.02$), han sido mas elegidos por los alumnos cuyos padres tienen un status bajo o medio bajo. Estos resultados se corresponden con que existe en el grupo de alumnos cuyos padres tienen un status ocupacional bajo una aceptación mayor por los intereses curriculares de esta dimensión que, en el grupo de alumnos cuyos padres tienen un status ocupacional más elevado.

-Variable "status de la madre". A través de los datos obtenidos al relacionar la variable status ocupacional de la madre con los intereses curriculares de la dimensión Metodológica nos encontramos que los items (27, 38, 45 y 46) referidos a "que el profesor os deje hacer lo que queráis" (27); "que te aclare sólo las dudas de las lecciones" (38); "que el examen lo corrija cada uno mirando la pizarra" (45) y "que el examen sea corregido por los compañeros" (46), con un grado de significación ($P=0.04$), han sido más elegidos por los alumnos cuyas madres tienen un status ocupacional alto y por el contrario sólo el item (24), referido a que su profesor le atienda cuando le haga preguntas relacionadas con el colegio, con un grado de significación ($P=0.00$), ha sido más elegido por los alumnos cuyas madres tienen un status bajo. Estos resultados se corresponden con que existe en el grupo de alumnos cuyas madres tienen un status ocupacional elevado una mayor aceptación por los intereses curriculares de esta dimensión.

c) Ámbito Académico

En el ámbito académico después de estudiar la relación de dependencia entre la variable nota académica y los intereses curriculares de la dimensión Metodológica, observamos que los items (24, 27, 29, 38, 40, 45 y 46), referidos a "que te atienda sólo cuando hagas preguntas del colegio" (24); "que el profesor os deje hacer lo que queráis" (27); "que el profesor explique sólo algunas lecciones" (29); "que te aclare sólo las dudas de las lecciones" (38); "que el profesor explique pero no pregunte" (40); "que el examen lo corrija cada uno mirando la pizarra" (45) y "que el examen sea corregido por los compañeros" (46), han sido significativos al grado de significación ($P=0.04$), y mayoritariamente elegidos por los alumnos calificados con insuficiente. De lo que se deduce que existe en el grupo de alumnos peor calificados una aceptación mayor por los intereses curriculares de esta dimensión.

d) Ámbito Institucional

En este apartado analizamos la relación entre la variable tipo de colegio, integrada en este ámbito y, los intereses curriculares de la dimensión Metodológica y comprobamos que los items (27, 40 y 92), referidos a "que el profesor os deje hacer lo que queráis" (27); "que el profesor explique pero no pregunte" (40) y "hacer las actividades en casa" (92), que han sido significativos al grado de significación ($P=0.03$), han sido mayoritariamente elegidos por los alumnos matriculados en los colegios concertados. Por el contrario los items (24, 38 y 46), referidos a "que te atienda sólo cuando hagas preguntas del colegio" (24); "que te aclare sólo las dudas de las lecciones" (38) y "que el examen sea corregido por los compañeros" (46), que han sido significativos al grado de significación ($P=0.02$), han sido más elegidos por los alumnos de los colegios públicos. Lo que quiere decir que tanto el grupo de alumnos matriculados en los

centros públicos como, el grupo de alumnos matriculados en centros concertados están interesados por los aspectos metodológicos de esta dimensión y, por consiguiente no se observan diferencias entre ambos.

e) Ámbito Contextual

Finalmente, analizamos la relación entre la variable distrito, integrada en este ámbito y los intereses curriculares de la dimensión Metodológica, y constatamos que los ítems (27, 40 y 92), referidos a "que el profesor os deje hacer lo que queráis" (27); "que el profesor explique pero no pregunte" (40) y "hacer las actividades en casa" (92), con el grado de significación ($P \geq 0.04$), han sido más elegidos por los alumnos del distrito Casco Antiguo y Triana. Por el contrario los ítems (24, 38, 45 y 46), referidos a "que te atienda sólo cuando hagas preguntas del colegio"; "que te aclare sólo las dudas de las lecciones" (38); "que el examen lo corrija cada uno mirando la pizarra" (45) y "que el examen sea corregido por los compañeros" (46), con el grado de significación ($P = 0.02$), han sido más elegidos por los alumnos del distrito Sur. De estos resultados se deduce que los distritos Casco Antiguo, Triana y Sur son los que están más interesados por los aspectos curriculares de esta dimensión.

A continuación presentamos en el Cuadro 10, un resumen de todas las variables independientes que hemos estudiado en esta dimensión, ordenadas de mayor a menor, en función de la relación de dependencia con respecto a los intereses curriculares de la dimensión Metodológica.

CUADRO 10
RESUMEN DE LAS VARIABLES ORDENADAS JERÁRQUICAMENTE EN
FUNCIÓN DE SU INFLUENCIA CON LA DIMENSIÓN METODOLÓGICA

VARIABLES	DIMENSIÓN METODOLÓGICA
Distrito.....	En el 87,5% de los ítems se ha obtenido una relación significativa
Nota académica.....	En el 87,5% de los ítems se ha obtenido una relación significativa
Tipo Colegio.....	En el 75,0% de los ítems se ha obtenido una relación significativa
Status/Madre.....	En el 62,5% de los ítems se ha obtenido una relación significativa
Status/Padre.....	En el 62,5% de los ítems se ha obtenido una relación significativa
Sexo.....	En el 62,5% de los ítems se ha obtenido una relación significativa
Edad.....	En el 37,5% de los ítems se ha obtenido una relación significativa
Hermanos.....	En el 25,0% de los ítems se ha obtenido una relación significativa

En los intereses curriculares de la dimensión Metodológica entendidos como una actividad continua, sistemática y permanente integrada dentro del proceso instructivo y formativo, donde interviene el profesor y el alumno, se ha obtenido una relación de dependencia superior o igual al 50% en función de las variables independientes: distrito, nota académica, tipo de colegio, status de los padres y sexo. Por el contrario con respecto a las variables independientes: edad cronológica y número de hermanos, la influencia ha sido menor pues ninguna supera el 40%.

3.8. Dimensión Religiosa

En esta dimensión, a la que hemos denominado Religiosa debido a su contenido específico, se agrupan los ítems (79, 80, 81), referidos a "conocer la vida de Jesucristo" (79); "practicar la Religión" (80) y "hacer actividades de Religión" (81). Seguidamente, pasamos a conocer los resultados correspondientes a los intereses curriculares en la dimensión Religiosa. Para ello y como venimos haciendo en las demás dimensiones del cuestionario analizaremos primeramente los datos que han correspondido a la totalidad de los sujetos y a continuación



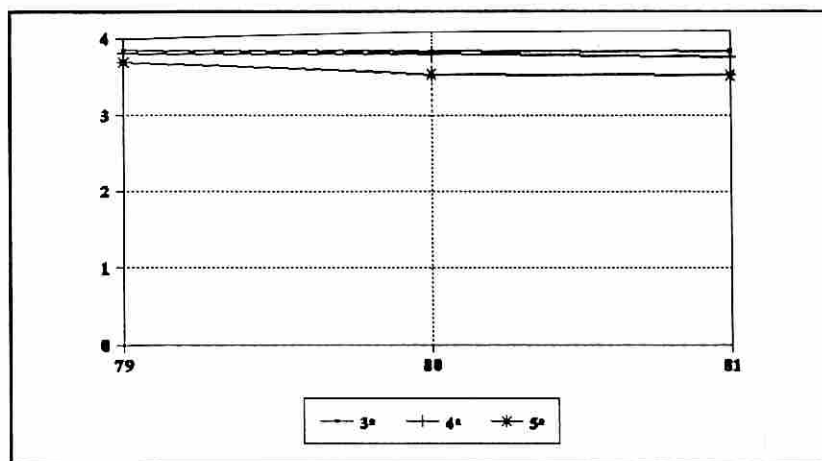
analizaremos las diferencias con respecto a cada una de las variables independientes.

Como ya se sabe, desde la entrada en vigor de la Constitución Española 1978, la formación religiosa se desarrollará en el espacio curricular del área de Religión que aunque ha pasado a ser voluntaria para los alumnos, sigue siendo obligatoria para todos los centros, pues se reconoce en este momento que "los poderes públicos garantizarán el derecho que asiste a los padres para que sus hijos reciban la formación religiosa y moral que esté de acuerdo con sus propias convicciones" (art. 27 de la Constitución), y a partir de entonces ha sido y sigue siendo uno de los temas más recurrentes de la política educativa. Sin embargo poco o nada se ha dicho de la materia desde el punto de vista pedagógico, máxime en el momento actual que se le permite al alumno optar por Ética o Religión. Pero tanto la una como la otra dice Lucini (1994), que deben ser consideradas como dos realidades educativas íntimamente complementarias en el proceso de formación de la personalidad, pues en ese proceso, en la construcción de la conciencia moral hay un espacio educativo que debe ser común para todos los alumnos y es el que debe ocupar la Ética dentro del currículo, y a partir de esta formación cada alumno diseñará su propio proyecto de vida, que en el caso de los creyentes se transcenderá desde la fe con una adecuada formación.

3.8.1. Análisis descriptivo

El análisis de esta dimensión con la totalidad de los sujetos lo vamos a realizar, como ya se dijo, a nivel de las puntuaciones medias de cada uno de los ítems. La gráfica que a continuación presentamos refleja los resultados obtenidos.

GRÁFICA Nº 8



Gráfica 8: Medias obtenidas en los ítems de la dimensión Religiosa

Como se desprende de la gráfica, la puntuación media más elevada (3,85; 3,81 y 3,69), ha correspondido al ítem (79) referido a "conocer la vida de Jesucristo" y la más baja (3,64; 3,58 y 3,40), al ítem (81) referido a "hacer las actividades de religión". También debemos destacar que se ha producido una disminución en los resultados de cada uno de los ítems a lo largo del proceso, como viene siendo casi una constante en todas las dimensiones. Estos resultados no deben sorprendernos, pues el hecho de que en el nivel 3º se alcancen las puntuaciones medias más elevadas pudiera deberse a su preparación para la Primera Comunión que la suelen hacer en 4º y, los alumnos se sienten más interesados por esta dimensión, influenciados por una aceptación de la realidad cuya presencia se impone, pues como bien dice Giménez Rodríguez (1996, p.21), "este reconocimiento personal no es una actitud consciente y personalmente asumida debido a las características del desarrollo evolutivo en estas edades, asumiéndose por lo general los planteamientos familiares". Pues el niño a los ocho años considera interesantes los temas religiosos en la medida que es gobernado

por los demás pues no se trata de una aceptación autónoma, y por eso a medida que transcurre el tiempo y va desarrollando su autonomía se produce un mayor rechazo en los intereses curriculares de la dimensión Religiosa.

Podemos destacar, como nota significativa, el descenso que se produce en las puntuaciones de cada uno de los ítems, ya que en un primer momento fueron los más valorados por los mismos. De lo que se deduce que a medida que se van haciendo mayores los aspectos religiosos les interesan menos, quizás por la escasa implicación de los centros en el tema de la formación religiosa de sus alumnos.

3.8.2. Análisis sobre las varianzas producidas por el tiempo

Los datos de este análisis, para conocer si los niveles de discrepancia entre las puntuaciones medias son significativos, los presentamos en la Tabla 12.

**TABLA 12. RESULTADOS DEL ANOVA A LO LARGO DEL TIEMPO
EN LA DIMENSIÓN RELIGIOSA**

Fuente de Variación	G° de libertad	T ²	T	F	P-nivel
Entre grupos (G8 H8)	2 936	94.4622		47.1807	0.0000
G8 (M4º-M3º)	870		-2.38		0.0172
H8 (M5º-M4º)	802		-8.56		0.0000

Nuevamente la "F" resultante de este análisis de varianza (47.1807) nos indica que es significativa al grado de significación 0.0000. Ante estos resultados podemos afirmar que hay diferencias significativas entre las puntuaciones medias de los grupos referentes a los intereses curriculares de la dimensión Religiosa a lo largo del tiempo. Por tanto, aceptamos la hipótesis alternativa y rechazamos la hipótesis nula.

3.8.3. Análisis de la relación de dependencia entre las variable intervinientes y la dimensión Religiosa.

Tratamos de explicar, en este apartado de la misma manera que en las otras dimensiones, la relación entre la variable dependiente (intereses curriculares de la dimensión Religiosa), en función de las variables independientes (personales, familiares, académicas, institucionales y contextuales).

a) Ámbito Personal

En este ámbito, pretendemos conocer qué items de la dimensión Religiosa obtuvieron un grado de significación inferior o igual 0.05 al relacionarlos con las variables independientes sexo y edad cronológica.

-Variable personal "sexo". Se desprende de los resultados obtenidos al relacionar la variable sexo con los intereses curriculares de la dimensión Religiosa, que los items (80 y 81), referidos a "practicar la Religión" (80) y "hacer las actividades de Religión" (81), con el grado de significación ($P=0.02$), han sido mayoritariamente elegidos más por las niñas que por los niños. Así, pues, se ratifica que existe en el grupo de los niños un rechazo mayor que en la niñas hacia los intereses curriculares de la dimensión Religiosa. Pero estos resultados encuentran su justificación en el comportamiento social de los grupos, pues de acuerdo con Milanesi (1974, p.219), "la persona social obra en virtud de cierta uniformidad de acción y pensamiento, que se producen en una pluralidad de personas". Por tanto cuando un comportamiento se repite por un grupo de personas este tiende a estandarizarse y aceptarse de forma regular, y acentúa aún más las diferencias.

b) Ámbito Familiar

En este ámbito que integra las variables número de hermanos y status ocupacional de los padres, pretendemos conocer los items de la dimensión Religiosa que resultaron significativos al relacionarlos con dichas variables.

-Variable familiar "status del padre". En los resultados obtenidos al asociar la variable status ocupacional del padre con los intereses curriculares de la dimensión Religiosa comprobamos que solamente el item (81), referido a "realizar las actividades de Religión", con el grado de significación ($P=0.04$), ha sido más elegido por el grupo de alumnos cuyos padres tienen un status ocupacional alto. Podríamos afirmar de dichos resultados que la aceptación que se aprecia por los intereses religiosos es más elevada en los alumnos, cuyos padres tienen un status social alto.

-Variable familiar "status de la madre". En cuanto a la variable status ocupacional de la madre no hemos encontrado una relación significativa con los intereses curriculares de la dimensión Religiosa, dado que el grado de significación alcanzado ha sido en todos los items superior a 0.05 y por consiguiente no es aceptable al nivel exigido.

c) Ámbito Académico

En el ámbito académico vamos a conocer aquellos items de la dimensión intereses Religiosos que resultaron significativos al relacionarlos con la variable nota académica integrada en dicho ámbito. Comprobamos que sólo el item (79), referido a "conocer la vida de Jesucristo", con el grado de significación ($P=0.01$), ha sido el más elegido por los alumnos que durante el curso han obtenido de forma global, en todas las áreas, las calificaciones más elevadas. Al existir en el grupo de alumnos

peor calificados un mayor rechazo hacia los intereses curriculares de esta dimensión, consideramos que la causa de estos resultados pudiera estar relacionada con el carácter de no obligatoriedad que tiene para los alumnos.

d) Ámbito Institucional

En este ámbito integrado por la variable tipo de colegio, vamos a conocer aquellos items, que como ya se ha dicho, tuvieron un grado de significación inferior a 0.05, al relacionarlos con esta variable, y constatamos que los items (79, 80 y 81) referidos a "conocer la vida de Jesucristo" (79), "practicar la Religión" (80), y "hacer las actividades de Religión" (81), con el grado de significación ($P=0.01$), han sido mayoritariamente elegidos por los alumnos de los colegios concertados. Por tanto podemos afirmar que existe una mayor aceptación por los intereses curriculares de esta dimensión en el grupo de alumnos de los colegios concertados, y por el contrario se da un mayor rechazo en el grupo de los alumnos matriculados en los centros públicos. Consideramos que tiene una explicación lógica pues la formación de los intereses religiosos debe hacerse de forma global tratando de integrarlo diariamente en la vida del aula tal y como se recoge en los objetivos de aquellos colegios que tienen una ideología religiosa y esto influye mucho más en los alumnos que cuando se trata sólo de una formación academicista.

e) Ámbito Contextual

Finalmente, analizamos la relación entre la variable distrito, integrada en este ámbito y los intereses curriculares de la dimensión Religiosa y comprobamos que los items (79, 80, y 81) referidos a "conocer la vida de Jesucristo", "practicar la Religión" y "hacer las actividades de Religión", que resultaron significativos al grado de significación ($P=0.03$), han sido más elegidos por los alumnos del distrito Casco Antiguo. Estos resultados vienen a confirmar que existe una mayor aceptación por los intereses religiosos en los alumnos que asisten a centros ubicados en el distrito Casco

Antiguo, quizás porque en él se da la circunstancia de haber más centros concertados que públicos.

A continuación presentamos en el Cuadro 11, un resumen de todas las variables independientes que hemos estudiado en esta dimensión, ordenadas de mayor a menor, en función de la relación de dependencia con respecto a los intereses curriculares.

CUADRO 11
RESUMEN DE LAS VARIABLES ORDENADAS JERÁRQUICAMENTE EN
FUNCIÓN DE SU DEPENDENCIA CON LA DIMENSIÓN RELIGIOSA

VARIABLES	DIMENSIÓN RELIGIOSA
Distrito.....	En el 100% de los items se ha obtenido una relación significativa
Tipo Colegio.....	En el 100% de los items se ha obtenido una relación significativa
Sexo.....	En el 66,6% de los items se ha obtenido una relación significativa
Status/Padre.....	En el 33,3% de los items se ha obtenido una relación significativa
Nota académica.....	En el 33,3% de los items se ha obtenido una relación significativa

En los intereses curriculares de la dimensión Religiosa entendidos como una formación que contribuye a la formación integral de la persona orientando la vida por el camino de los principios éticos, se ha obtenido una relación de dependencia superior o igual al 50% con las variables independientes: distrito, tipo de colegio y sexo. Sin embargo las variables independientes: status de los padres y nota académica son las que menos relación de dependencia se ha obtenido pues ninguna supera el 34%.

Una vez finalizado el análisis de todas las dimensiones del Cuestionario de Intereses Curriculares, consideramos importante presentar un resumen donde se observe la relación que han tenido las variables independientes (personales, familiares, académicas, institucionales y contextuales) en la variable dependiente (intereses curriculares de los alumnos). En el Cuadro 12, podemos observar el porcentaje de items que muestran diferencias significativas a partir de las

diferentes modalidades de cada variable, en cada una de las dimensiones de intereses curriculares.

CUADRO 12: VARIABLES ORDENADAS JERÁRQUICAMENTE EN FUNCIÓN DE SU INFLUENCIA EN LAS DIMENSIONES DE INTERESES CURRICULARES

Aprendizaje instructivo	Formativos	Conocimiento del Medio Natural	Conocimiento del Medio Social	Artística	Lingüística	Metodológica	Religiosa
Distrito= 96,6% T.Coleg.= 83,3% Nota= 46,6% Padre=46,6% Madre=43,3 Sexo=36,6% Edad=30% Hermanos=20%	Distrito=80% Nota=65% Hermanos=55% Edad=55% T.Colegio=50% Padre=50% Sexo=45% Madre=10%	Distrito=100% T.Colegio=83,3% Sexo=66,6% Madre=50% Edad=50% Nota=33,3% Hermanos=16,6% Padre=16,6	Distrito=100% Sexo=85,7% T.Coleg.=71,4% Madre=57,1% Padre=57,1% Nota=28,5% Edad=28,5% Herm.=28,5%	Distrito=80% T.Colegio=77,7% Sexo=44,4% Edad=33,3% Nota=22,2% Padre=22,2% Madre=11,1% Hermanos=11,1%	Distrito=100% Nota=100% Madre=75% Sexo=75% Edad=50% Hermanos=50%	Distrito=87,5% Nota=87,5% T.Coleg.=75% Madre=62,5% Padre=62,5% Sexo=62,5% Edad=37,5% Herm=25%	Distrito=100% T.Coleg.=100% Sexo=66,6% Padre=33,3% Nota=33,3%

Como se puede ver la variable contextual "distrito" es la que más relación ha tenido con los intereses curriculares, dándose una relación significativa con los ítems de cada una de las dimensiones superior al 75%, en todas las dimensiones. La variable institucional tipo de colegio ocupa el segundo lugar con una relación significativa, superior al 50%. En las demás variables su incidencia con respecto a los intereses curriculares difiere en cada dimensión, así por ejemplo la variable sexo ha tenido una incidencia superior al 50% con las dimensiones Formativa, Conocimiento del Medio Natural, Conocimiento del Medio Social, Lingüística, Metodológica y Religiosa. La incidencia de la madre ha sido superior al 50% en las dimensiones: Conocimiento del Medio Natural, Conocimiento del Medio Social, Lingüística y Metodológica y la del padre, en las dimensiones: Formativa, Conocimiento del Medio Natural, Conocimiento del medio Social y Metodológica. En la nota académica, observamos que su relación más elevada corresponde a la dimensiones: Lingüística (100%); Formativa (65%) y de Aprendizaje instructivo (46%).

A continuación, nos vamos a centrar en el bloque III del *Cuestionario de Intereses Curriculares en la Educación Primaria (CICEP)*, y vamos a conocer los resultados obtenidos a través de los intereses evocados por los alumnos.

4. ANÁLISIS DE LOS INTERESES EVOCADOS

Casi todos los autores que han investigado el tema de los intereses coinciden en reconocer que, este análisis puede realizarse a través de los intereses manifestados o evocados o bien, mediante el reconocimiento o elección de lo que ya ha sido expresado. Esto último es lo que hemos realizado y, ahora procedemos al estudio de los intereses que los alumnos y alumnas han evocado. Este análisis tiene por finalidad comprobar la coherencia entre los intereses reconocidos y los intereses evocados o expresados y, así paliar en cierta medida las limitaciones de una metodología cuantitativa, con otra más cualitativa, contrastando los resultados de ambas metodologías.

A tal fin, la tercera parte del cuestionario la integran preguntas abiertas para que los alumnos expresen por escrito sus intereses respecto a su Profesor, las Materias Escolares y sus Expectativas de futuro. Tras la recogida de los datos procedimos a su codificación, utilizando la técnica de análisis de contenido y, del que se obtuvieron para cada uno de las preguntas, las categorías que ya conocemos. A continuación a través del análisis de frecuencias y porcentajes presentamos los resultados obtenidos en cada una de las preguntas, que pasamos a comentar.

Pregunta 93. ¿Qué asignatura te interesa más?. ¿Por qué?

Con esta pregunta tratamos de conocer directamente la asignatura que más le interesa a los alumnos a través de las respuestas evocadas, las cuales nos

pueden ayudar a completar la información obtenida sobre los intereses reconocidos en las dimensiones analizadas y en cierta forma profundizar en el estudio de los intereses curriculares. En la Tabla 13, presentamos los resultados correspondientes a las frecuencias y porcentajes obtenidos en cada una de las categorías elaboradas a partir de las respuestas emitidas a la antedicha pregunta, previamente codificada.

**TABLA 13. FRECUENCIAS Y PORCENTAJES CORRESPONDIENTES A LA PREGUNTA:
¿QUÉ ASIGNATURA TE INTERESA MÁS?**

CATEGORÍAS	N I V E L E S					
	3º		4º		5º	
	Frec.	%	Frec.	%	Frec.	%
Lengua	155	16,52	150	16,74	93	11,22
Matemáticas	295	31,46	283	31,58	256	30,88
Naturales	246	26,23	277	30,92	287	34,62
Sociales	55	5,86	36	4,02	57	6,88
Educación Artística	110	11,73	106	11,83	105	12,67
Religión	64	6,82	35	3,91	20	2,41
Idioma	8	0,85	7	0,78	11	1,32
Nada	5	0,54	2	0,22	0	0,00
Total.....	938	100,00	896	100,00	829	100,00

Vamos a llevar a cabo el análisis comentando cada uno de los niveles. Así en 3º casi la 3/4 partes de los alumnos (el 74,21%), considera como las asignaturas más interesantes la de Matemáticas (31,46%); Naturales (26,23%) y Lengua (16,52%), repartiéndose el resto entre Educación Artística que ha sido considerada interesante por el (11,73%) de los alumnos; Religión por el (6,82); Sociales por el (5,86%) e Idioma por el (0,85%), resultando ser por tanto, la de Matemáticas, la más interesante en el curso 3º. Con respecto al área de Matemáticas podemos decir que aunque se obtienen los porcentajes más elevados (31,46% y 31,58%), en los niveles 3º y 4º respectivamente, sin embargo se produce un leve descenso en el nivel de 5º, y en este caso el porcentaje ha sido (30,88%), y por tanto la preferencia por las Matemáticas disminuye, ocupando su

lugar en este nivel de 5º la asignatura de Naturales que pasa a ser la preferida con un porcentaje del 34,63%. Si contrastamos estos datos con los obtenidos en el estudio de los intereses reconocidos en las dimensiones Aprendizaje instructivo, Conocimiento del Medio Natural, Conocimiento del Medio Social, Artística, Lingüística y Religiosa, comprobamos que se pueden corroborar con respecto al área de Naturales, Educación Artística e Idioma extranjero, pero no con las áreas restantes.

Como se trata de conocer sus intereses, es fundamental por nuestra parte conocer el porqué de esa elección, y las razones son muy distintas y en función de ellas categorizamos las respuestas, teniendo en cuenta si la respuesta depende de una motivación intrínseca, como pueden ser los contenidos de la materia, o, si por el contrario es una motivación superficial, haciendo referencia a que es bonito, que es fácil, o simplemente porque les gusta. Así, pues pudimos comprobar que el 65% de los alumnos responde que la asignatura de Matemáticas les interesa por los contenidos, ratificándose esta respuesta en Naturales con el 20%; y en Sociales, Lenguaje e Idioma con un 5%.

Pregunta 94: ¿Qué te interesaría aprender en el colegio?

Esta pregunta se formula con la intención de conocer aquello que realmente interesa al alumno, pero a la vista de las respuestas emitidas, se puede deducir dos cosas: una que los alumnos no han entendido la pregunta, o bien que nos han respondido en función de lo que conocen y no son capaces de imaginar otras muchas posibilidades que la escuela les puede enseñar, pues aunque se ratifica además de sobresalir de forma muy destacada que lo que más les interesa es hacer actividades, la mayoría de las respuestas a esta pregunta han sido: Lengua, Matemáticas, Naturales, Sociales, Idioma, Informática, y otras referidas a valores.

En esta última se incluyen las siguientes respuestas referidas a: "respetar", "ser educado", "ser responsable", "los buenos modales", "saber estar en los sitios", "cosas nuevas", "hacer una buena carrera", "lo que es la vida", "ser ordenada en mis tareas", "educación", "lo que no se hacer", etc.

Dentro de las Actividades incluimos "coser", "cocinar", "patinaje", "karate", "tocar el piano", "carpintería", "ir de excursión", "patinar" etc.

Por consiguiente, en la Tabla 14, podemos ver los resultados correspondientes a las frecuencias y porcentajes obtenidos en cada una de las categorías obtenidas de las respuestas evocadas a la pregunta, "¿qué te interesaría aprender en el colegio?", previamente codificadas, y como se puede comprobar difieren poco de la pregunta anterior, por las razones ya argumentadas.

**TABLA 14. FRECUENCIAS Y PORCENTAJES CORRESPONDIENTES A LA PREGUNTA:
¿QUÉ TE INTERESARÍA APRENDER EN EL COLEGIO?**

CATEGORÍAS	N I V E L E S					
	3ª		4ª		5ª	
	Frec.	%	Frec.	%	Frec.	%
Lengua	61	6,50	23	2,56	11	1,33
Matemáticas	99	10,54	60	6,70	38	4,58
Naturales	85	9,05	69	7,70	66	7,96
Sociales	22	2,33	18	2,00	6	0,72
Actividades	498	53,08	543	60,60	434	52,35
Valores	35	3,72	28	3,13	93	11,22
Idioma	76	8,10	100	11,16	114	13,76
Informática	38	4,04	43	4,80	67	8,08
Nada	24	2,65	12	1,35	0	0,00
Total.....	938	100,00	896	100,00	829	100,00

Deducimos de los datos analizados en esta tabla que lo que verdaderamente les interesa aprender a la mayoría de los alumnos es a realizar actividades, ocupando un lugar preferente en el nivel 3º, "la cocina", el patinaje", "labores" y "deporte", que han sido elegidas por el 53,08%; en el nivel de 4º las actividades

preferidas por el 60% de los encuestados, han sido, además de las señaladas en el nivel 3º, "dibujo", "deportes", "laboratorio"; y finalmente, en el nivel 5º, el 52,35% de los alumnos prefieren además de las actividades señaladas en los dos niveles anteriores, "karate", "carpintería", "piano" y "excursiones". Las preferencias por estas actividades se justifica por las características de los niños y niñas en esta edades que son predominantemente activos.

En cuanto a valores consideran importante durante los tres niveles que hemos analizado, el respeto, la responsabilidad, la educación, los buenos modales, les preocupa el saber y el alto rendimiento escolar y el orden. Los datos porcentuales (3,72; 3,13% y 11,22%) obtenidos respectivamente, en cada uno de los niveles educativos, nos permiten observar que se produce un importante ascenso de 4º a 5º, lo que significa que con el tiempo los valores se van desarrollando y por tanto son considerados cada día más importantes por los niños. Estos datos no difieren de los resultados obtenidos en el análisis de la dimensión Formativa, que como se sabe, integra aspectos referidos a valores y, por tanto, consideramos que se corresponden con la edad de los alumnos encuestados que se caracteriza por ser más responsable, interesado por el trabajo escolar y tiene afán de agradar y ser querido.

Por otra parte, también se desprende de los datos observados que con respecto al Idioma se produce un aumento en los porcentajes (8,18%; 11,6% y 13,76%) correspondientes a los niveles 3º, 4º y 5º respectivamente, a lo largo del proceso. Igualmente, aunque en una proporción inferior sucede con Informática, cuyos valores porcentuales (4,04%; 4,80 y 8,08), como se ha podido comprobar han ido aumentando en cada nivel educativo. Aunque pensamos que las aportaciones a esta pregunta por parte de los alumnos son mínimas, posiblemente, una de las causas pudiera deberse al hecho de que para poder interesarse por algo previamente hay que conocerlo y, por tanto, se justifica que en un porcentaje

elevado las respuestas obtenidas están referidas a algunas asignaturas que actualmente se enseñan en la mayoría de los centros. Decimos en la mayoría porque debemos destacar algunas diferencias en la enseñanza de informática que, al no ser obligatoria no se suele dar por igual en todos los centros.

Si contrastamos estos datos con los obtenidos en la dimensión Formativa, a través del estudio de los intereses reconocidos comprobamos que se pueden corroborar con los obtenidos en estas categorías, pues la educación en valores además de ser considerada interesante, no se ha observado en ninguno de los niveles educativos de 3º, 4º y 5º rechazo sino que por el contrario ha aumentado su nivel de aceptación.

Pregunta 95: ¿Qué es lo que más te interesa de tu profesor?

Pretendemos con esta pregunta conocer la visión que tienen los protagonistas principales de la investigación, es decir con ella indagamos sobre las percepciones que tienen los estudiantes acerca de lo que verdaderamente les interesa de sus profesores y, más concretamente, de su función metodológica, pero, como en ningún momento, pretendíamos limitar la pregunta se formuló de forma general y dado el elevado número de respuestas obtenidas tuvimos que categorizar, como ya explicamos, quedando la distribución de la forma siguiente:

Dentro de la categoría *Cualidades Personales* recogemos la descripción que hace el niño del lado sensible y afectivo de sus relaciones positivas: "es amable", "no regaña", "se ríe siempre", "nos divertimos mucho con él".

En la categoría que hemos denominado *Eficacia/Trabajo*, se han incluido las alusiones a "que explica bien", "que sepa ayudarnos", "que nos repita las explicaciones", "que se interese de que trabaje", "que se esfuerza por enseñarnos

bien", "que responda con claridad a nuestras dudas", "las actividades que inventa", "que me entiende", "que corrige muy rápido", "el interés que tiene porque aprendamos", "que se interese cuando le pregunto algo" etc..

Con respecto a la *Metodología*, quedan englobados en esta categoría las siguientes respuestas: "que nos ponga deberes", "nos enseña a trabajar", "nos castiga si hace falta", "nos haga trabajar duro" y, "que nos responda a lo que le preguntamos".

Bajo la designación de *Expectativas*, se recogen aquéllas que hacen referencia a las expectativas que tiene el profesor acerca del alumno: "mis notas", "lo que opina de mí", "si le gustan los niños como yo" etc..

Finalmente, en la categoría *Evaluación* se incluyen elementos relacionados con la evaluación que hace el profesor: "que exija poco en el examen", "que no ponga controles", "que ponga pocas preguntas", "que quite los controles", "que para los controles mande poco de estudiar", "que no pregunte cosas difíciles" etc. A continuación en la Tabla 15 presentamos los resultados obtenidos.

**TABLA 15. FRECUENCIAS Y PORCENTAJES CORRESPONDIENTES A LA PREGUNTA:
¿QUÉ ES LO QUE MÁS TE INTERESA DE TU PROFESOR?**

CATEGORÍAS	N I V E L E S					
	3º		4º		5º	
	Frec.	%	Frec.	%	Frec.	%
Cualid. personales	415	44,24	380	42,41	320	38,60
Eficacia/trabajo	401	42,75	390	43,53	380	45,84
Metodología	39	4,16	43	4,80	36	4,34
Expectativas	23	2,45	11	1,23	15	1,81
Evaluación	7	0,75	5	0,56	18	2,17
Nada	34	3,62	28	3,12	20	2,41
No se	18	1,92	35	3,90	19	2,29
Todo	1	0,11	4	0,45	21	2,54
Total.....	938	100,00	896	100,00	829	100,00

Del análisis de los datos, presentados en esta tabla deducimos que a los alumnos de tercero, las cualidades que más les interesa de su profesor son las que hacen referencia en primer lugar a sus características personales, es decir que sean amables y no regañen, y en segundo lugar pero a muy corta distancia la eficacia en el trabajo. Tanto es así que entre ambas características que podíamos resumir en "buena persona" y "trabajador" acaparan el 87% de las respuestas.

Las cualidades personales son más preferidas que la eficacia en el trabajo sólo en tercero, pues en cuarto y en quinto es este último interés el que pasa a ocupar el lugar preferente, lo cual es lógico pues mientras más pequeño es el niño más le afectan las cualidades personales sobre la dimensión afectiva, del maestro o maestra, mientras que cuando son mayores, les interesa más la eficacia en el trabajo seguida a corta distancia de las cualidades personales, pues como dice Carlson y Thorpe (1987, p.9): "los maestros ya no son considerados por lo que saben. Ni tampoco se les valora por sus métodos de enseñanza [...]. Hoy en día los maestros son juzgados por lo que son como personas [...]". En efecto lo que interesa al (44,24%) de los alumnos que estudian 3º, en esta categoría, es: "su bondad", "su simpatía" y "su amabilidad"; los mismos encuestados, pero cuando están estudiando cuarto curso, en un porcentaje inferior (42,41%), han señalado que lo que más les interesa de su profesor es "su forma de ser", "su amabilidad", y "su vida" y finalmente estos mismos alumnos cuando están en el 5º curso al (38,60%) les interesa: "que sabe escuchar", "su generosidad", "su sinceridad", "su paciencia", "su sentido del humor", "su alegría" y "su capacidad de aguante".

En definitiva, aunque el interés disminuya ligeramente con el tiempo, siguen siendo fundamentales para que surjan unas relaciones positivas, y sin las cuales será difícil que se alcancen las finalidades educativas.

Las respuestas referidas a la eficacia del profesor en su trabajo alcanzan el (42,75%) de los que estudian 3º y se refieren a "que explica bien", "que sepa ayudarnos", "que nos repita las explicaciones". Dicho porcentaje es superado en el curso siguiente, pues el (43,53%) de los encuestados en el nivel de 4º han añadido además las siguientes repuestas: "que se interese de que trabaje", "que se esfuerza por enseñarnos bien", "que responda con claridad a nuestras dudas", y finalmente, al repetir la prueba por tercera vez, el (45,84%) de los encuestados en el nivel de 5º, además de las respuestas ya argumentadas han respondido como más interesante de su profesor: "lo bien que explica", "las actividades que inventa", "que me entiende", "el interés que tiene porque aprendamos", "que se interese cuando le pregunto algo". Es de destacar que los intereses de los alumnos por un profesor que trabaje y les haga trabajar va creciendo con los años.

Dentro de la categoría *Metodología*, el porcentaje de alumnos que se sienten interesados por los aspectos metodológicos de su profesor ha sido muy bajo, en parte porque las respuesta a la eficacia en el trabajo indirectamente están haciendo referencia a la metodología como sucede igualmente, con las respuestas a las cualidades personales. Así tenemos que cuando están estudiando tercero, sólo el (4,16%) de los encuestados han respondido a esta pregunta: "que nos pone deberes", "que nos castigue si hace falta", "que nos enseña a trabajar". Dicho porcentaje es similar al obtenido (4,80%), cuando estos mismos alumnos están cursando cuarto y las respuestas han sido: "que me hace ver mis fallos", "que nos cuente historias", "que hacemos muchos trabajos en grupo", "que nos cuenta cuentos de magia", además de las relatadas en el curso anterior, y finalmente, en el curso siguiente, es decir en 5º, entre las cosas que prefiere de su profesor destacamos las siguientes: "que nos hace trabajar duro", "que nos exija", "que castiga cuando es debido", "que nos dé consejos", "que se preocupe de nosotros", "que nos responda lo que le preguntamos", "que no pegue".

Dentro de la categoría *Expectativas*, incluimos como ya se dijo aquellas respuestas del alumno referidas a: "las notas que me pone", "lo que opina de mí", "si le gustan los niños como yo", y ha sido considerada como preferente sólo por el (2,45%) de los encuestados en 3º, los cuales han respondido "las notas que me pone". Porcentaje que va disminuyendo con el tiempo, pues en 4º se reduce a (1,23%), siendo las respuestas: "lo que opina de mí", "si le gustan los niños como yo", y por supuesto "las notas que me pone", y en 5º se produce un pequeño incremento (1,81%), y la respuesta de forma generalizada está referida a las calificaciones. Estas respuestas no son meramente una descripción de las preferencias y aversiones de los niños para con sus profesores, sino que son una formulación de las reglas de conducta que los primeros dictan para los últimos. Y por consiguiente explica Nash (1978) cómo un profesor que defrauda las expectativas firmes y concretas de sus alumnos corre el riesgo de incurrir en problemas de disciplina, y tropieza con dificultades si trata de introducir innovaciones en una escuela tradicional.

En la categoría *Evaluación* hacemos referencia a los aspectos que tratan sus intereses por los exámenes y pruebas para valorar su aprendizaje. Sin embargo, a pesar de desatar tanta polémica, ha sido considerada como preferente por un porcentaje muy pequeño de los encuestados, es decir el (0,75%) de 3º, el (0,56%) de 4º y el 2, 17% de 5º y sus respuestas han sido: "que no ponga controles", "que en los controles ponga pocas preguntas", "que a veces quita los controles", "que mande poco de estudiar", "que no pregunta cosas difíciles", "como pone los exámenes", "que en el examen exija poco".

Finalmente debemos destacar los que dicen que de su profesor no les interesa nada (3,62%) porcentaje obtenido de los encuestados en 3º, que disminuye levemente con el tiempo pues en 4º se reduce a (3,12%), y en 5º a (2,41%). Por el contrario entre los que les interesa todo tenemos sólo el (0,11%)

en 3ª, porcentaje que ha ido aumentando con el tiempo, pues en 4ª aumenta a (0,45%), y en 5ª a (2,54%).

En resumen, si contrastamos estos datos con los obtenidos en la dimensión Metodológica a través del estudio de los intereses reconocidos comprobamos que no se pueden corroborar con los obtenidos en estas categorías, pues a través de estos resultados el alumno expresa sólo lo que le interesa de su profesor y por tanto no alude en ningún momento a los aspectos metodológicos de su profesor que a él no le interesan. Así, pues la conclusión más significativa no deja de ser algo decepcionante debido a que en los alumnos predomina una visión pragmática de su profesores y las percepciones totalmente negativas son muy poco frecuentes.

Pregunta 96: ¿Qué opinión crees que tiene tu profesor de ti?

Con esta pregunta queremos saber lo que dicen los alumnos con respecto a las expectativas que creen que tiene su profesor respecto a ellos, pues como muy bien dice Rosental (1971), el juicio que el profesor tiene sobre un alumno actúa de modo determinante sobre el comportamiento de éste por un efecto de estimulación en sus procesos en el aprendizaje. Pero este fenómeno ocurre también en sentido opuesto y de acuerdo con Fourcade (1977, p.59) "en este caso permite explicar ciertas regresiones más o menos espectaculares de jóvenes aparentemente dotados, pero con bloqueos extraños en un momento determinado de su escolaridad", pues como bien dice Garrido (1987, p.247) "las expectativas de los profesores sobre la actuación de los niños influye tanto en el proceso de interacción profesor-alumno, como en la actuación del alumno".

Dado el elevado número de respuestas obtenidas y todas referidas a las cualidades personales y a la eficacia o ineficacia en el trabajo, tuvimos que categorizar, quedando la distribución de la forma siguiente:

En la categoría que hemos denominado *Cualidades Personales* incluimos las referencias que hace el alumno: "que me porto bien", "que soy muy callada", "que soy trabajadora", "que soy buena gente" etc.

Dentro de la categoría *Eficacia en el Trabajo* incluimos bajo esta conceptualización las alusiones a: "lo bien que escribo", "que trabajo mucho", "que soy de notable", "que soy buen estudiante", "que me esfuerzo mucho" etc.

Finalmente en la categoría *Ineficacia en el Trabajo* incluimos las respuestas siguientes: "que soy malo", "que no estudio", "que soy flojo", "que leo fatal", "que hago la letra fea" etc.

A continuación en la Tabla 16 podemos ver los resultados correspondientes a las frecuencias y porcentajes alcanzados en cada una de las categorías obtenidas en la pregunta "¿Qué opinión crees que tiene tu profesor de ti?".

**TABLA 16. FRECUENCIAS Y PORCENTAJES CORRESPONDIENTES A LA PREGUNTA:
¿QUÉ OPINIÓN CREES QUE TIENE TU PROFESOR DE TI?**

CATEGORÍAS	N I V E L E S					
	3º		4º		5º	
	Frec.	%	Frec.	%	Frec.	%
Cualid. personales	540	57,57	407	45,42	436	52,59
Eficacia/trabajo	0	0,00	8	0,89	18	2,17
Ineficacia/trabajo	1	0,11	63	7,03	128	15,44
Regular	217	23,13	234	26,12	88	10,62
No lo sé	180	19,19	184	20,54	159	19,18
Total.....	938	100,00	896	100,00	829	100,00

Deducimos de los datos presentados en esta tabla que los alumnos de tercero, consideran que las opiniones que tienen sus profesores hacia ellos se refieren en primer lugar a sus características personales, que acaparan el (57,57%)

de las respuestas emitidas, en segundo lugar, pero a larga distancia se encuentran con un porcentaje de (23,13%), las respuestas de los que consideran que sus profesores tienen hacia ellos una opinión "regular", a continuación están los que dicen que "no lo saben", con un porcentaje de (19,19%), y finalmente, sólo el (0,11%), han respondido haciendo alusión a la ineficacia en el trabajo y es significativo destacar que no haya habido una sólo alusión a la Eficacia en el trabajo.

En efecto, en la categoría *Cualidades Personales*, el (57,57%) de los alumnos y alumnas de 3º, a la pregunta "¿qué opinión crees que tiene tu profesor de ti", ha evocado solo la siguiente respuesta: "que soy buena compañera", porcentaje que va disminuyendo con el tiempo, pues en 4º el (45,42%) han respondido: "que me porto bien", "que ayudo a mis compañeros", y en 5º se produce un ligero aumento, pues el (52,59%) de los encuestados se ha referido a estas cualidades argumentando: "buena porque me llevo bien", "buena porque le hago caso en todo", "que soy muy callada", "que tengo muchos amigos", "que soy buena gente" etc.

En cuanto a la categoría *Eficacia en el Trabajo*, es significativo destacar que ni un solo alumno de los que cursan 3º ha hecho alusión a esta categoría, pero vemos que cambia con el tiempo, pues cuando están en 4º el (0,89%), si consideran que las opiniones de sus profesores hacia ellos se refieren a: "lo bien que escribo", "que trabajo mucho", "la buena letra" etc. Porcentaje que va aumentando con el tiempo, pues el (2,17%) de los alumnos que cursan 5º señalan con respecto a esta pregunta: "que soy de notable", "que soy buena estudiante", "que soy buena y trabajadora", "que tengo bastante capacidad" etc. Por consiguiente, consideramos con Solé (1993, p.39), que "los alumnos sobre los que se depositaron expectativas positivas, y que en consecuencia, han recibido ayuda, atención y retroalimentación positiva por parte de su profesor, probablemente

mostrarán un elevado rendimiento", pues los alumnos muestran mayor o menor interés en las actividades que se les propone en función de lo que su profesor espere de él.

Por el contrario en la categoría *Ineficacia en el Trabajo*, las respuesta evocadas por el (0,11%) de los alumnos de 3º han sido: "que soy malo", "que no estudio", "que soy flojo" etc., pero cuando están estudiando cuarto curso, el porcentaje aumenta a (7,03%), y han señalado que las opiniones que tiene sus profesores hacia ellos son: "que no soy nada", "que soy tonto", "que puedo y no quiero", "que leo fatal" etc., y finalmente estos mismos alumnos cuando están en el 5º curso el (14,44%) ha respondido lo siguiente: "mala porque me tiene manía", "fatal", "que soy gamberro", "que soy un trasto", "que soy torpe", "que voy a repetir", "lista pero vaga", "no muy buena pero sabe que soy lista", "desobediente pero lista", "que soy flojo", "que soy un gandul", "que no me esfuerzo". A pesar de lo que siempre se ha considerado acerca de que la influencia de los profesores siempre será mayor en los alumnos mejor considerados, sin embargo ha sido un porcentaje más elevado los que consideran las malas opiniones que sus profesores tienen sobre ellos. Es importante constatar como muy bien dice Solé (1993), que si un profesor considera que el fracaso de un alumno se debe a que ese día se encuentra algo despistado, entonces puede intervenir para ayudarlo más. Si embargo, cuando el fracaso se atribuye a la poca capacidad del alumno, este pierde la oportunidad no sólo de aprender, sino de experimentar que aprende, pues los resultados que se atribuyen a causas internas tienen más posibilidad de influir en la autoestima, que aquellos resultados que se atribuyen a causas externas. La conclusión más importante, a la que nos llevan las respuestas dadas a esta pregunta, es el resultado de una relación ambivalente que, el niño establece con su profesor y por consiguiente, el resultado es el elevado número de alusiones que, hace el alumno de las cualidades personales de su

profesor, frente a la inexistencia de alusiones con respecto a su eficacia en el trabajo.

Pregunta 97: ¿Por qué crees que los alumnos suspenden?

Esta pregunta la hacemos para conocer un poco más sobre los intereses que tienen los alumnos hacia la tarea de aprender y, para la comprensión, precisamos aludir a los mecanismos de atribución que construyen los protagonistas. Teniendo en cuenta el elevado número de respuesta obtenidas, tuvimos que categorizar, como ya explicamos, quedando la distribución de la siguiente forma:

Dentro de la categoría *Hábitos de estudio* agrupamos referencias tales como: "no estudian", "no tienen plan de trabajo", "estudian el día del examen".

En las categoría *Interés*, incluimos las alusiones a la falta de interés por parte de los alumnos tales como: "no atienden", "les parece aburrido estudiar", "no les gusta", "no prestan atención" etc.

Bajo la denominación de *Responsabilidad* quedan recogidas las apelaciones a: "no quieren hacer nada", "no echan cuenta", "no cumplen con sus obligaciones", "prefieren jugar antes que estudiar", "no son responsables", etc.

Analizamos bajo la conceptualización *Disciplina* las alusiones al comportamiento: "se portan mal", "no obedecen", "se comportan por debajo de lo normal" etc.

Esta categoría que hemos denominado *Relación*, incluye los aspectos referidos a las relación alumno-profesor.

Finalmente, con la denominación *Absentismo* se recogen las alusiones referidas a la falta de asistencia por parte del alumno al colegio, del tipo: "no acuden a clase", "no vienen al colegio", "faltan y no piden los deberes" etc.

En la Tabla 17 podemos conocer los datos correspondientes a las frecuencias y porcentajes alcanzados en cada una de las categorías obtenidas.

**TABLA 17. FRECUENCIAS Y PORCENTAJES CORRESPONDIENTES A LA PREGUNTA:
¿POR QUÉ CREES QUE LOS ALUMNOS SUSPENDEN?**

Respuestas	N I V E L E S					
	3ª		4ª		5ª	
	Frec.	%	Frec.	%	Frec.	%
Falta hábito/estudio	690	73,56	732	81,70	709	85,52
Desinterés	109	11,62	54	6,03	58	6,99
Irresponsabilidad	11	1,17	50	5,58	32	3,86
Indisciplina	58	6,18	24	2,68	9	1,09
Antipatía	0	0,00	5	0,56	2	0,25
Absentismo	0	0,00	3	0,33	5	0,60
No sé	70	7,47	28	3,12	14	1,69
Total.....	938	100,00	896	100,00	829	100,00

De los datos presentados en esta tabla deducimos que los alumnos de tercero, consideran que la causa principal de los suspensos se debe a la falta de hábito de estudio, pues así lo han reconocido el (73,56%) de los encuestados. En segundo lugar y a gran distancia del anterior se encuentran los que dicen que se debe a su desinterés por el estudio (11,62%); en tercer lugar los que consideran que se debe a problemas de disciplina (6,18%) y, sólo el (1,17%) dice que se debe a su irresponsabilidad. Finalmente, el (7,47%) han respondido no saberlo.

En la categoría *Falta de hábitos de estudio*, las respuestas de los alumnos alcanzan el (73,56%) de los que estudian 3ª y se refieren a "que no estudian nunca", porcentaje que se incrementa hasta el (81,70%) y el (85,52%) de los

encuestados en 4º y 5º respectivamente, que dicen suspender porque "no estudian", "no tienen un plan de trabajo", o "estudian el día del examen".

Dentro de la categoría *Desinterés* la respuesta unánime que han emitido el (11,62%) de los encuestados en 3º ha sido "no atienden". Porcentaje que va disminuyendo con el tiempo, pues en 4º se reduce a (6,03%), siendo la respuesta algo más explícita, es decir señalan que no atienden porque "no pueden" o "porque no quieren", y al pasar a 5º no sólo se produce un pequeño aumento en el porcentaje (6,99%), sino que añaden las siguientes argumentaciones: "les parece aburrido estudiar", "no les gusta estudiar", "no ponen toda su voluntad en el estudio", etc.

En la categoría *Irresponsabilidad* las respuestas que han emitido el (1,17%) de los alumnos de 3º a esta pregunta han sido: "no quieren hacer nada", no saben las lecciones. Pero este porcentaje aumenta cuando los alumnos están cursando 4º, y el 5,58% de los encuestados dice que los suspensos se debe a: "que no saben hacer las cosas", "no echan cuenta", "no se esfuerzan", y, disminuye cuando estos mismos alumnos están en 5º, pues sólo el (3,86%) de ellos afirma que es debido a: "que no cumplen con sus obligaciones", no le dan importancia al futuro", "no han sido responsables", "prefieren jugar antes que estudiar" etc.

En cuanto a la categoría *Indisciplina*, recogemos que el (6,18%) de los alumnos de 3º aluden que se debe a: "que se portan mal" y "que no somos buenos", pero observamos que estas respuestas cambian con el tiempo, pues cuando están en 4º sólo el (2,68%), consideran que suspenden porque "no obedecen", "no quieren hacer nada" y, en 5º, el (1,09%) señalan con respecto a esta pregunta: "que se comportan por debajo de lo normal".

Por el contrario dentro de la categoría *Antipatía*, ni un solo alumno de tercero ha hecho alusión a ella, pero en 4º un porcentaje muy pequeño (0,56%) ha respondido lo siguiente: "porque los profesores son antipáticos", "porque no le caemos bien", pero vemos que disminuye cuando los alumnos están en 5º pues sólo el (0,25%) han dicho que se debe a: "porque nos tienen manía", "para dar más trabajo".

Igualmente, comprobamos que en la categoría *Absentismo*, tampoco existen alusiones por parte de los alumnos de 3º, sin embargo para el (0,33%) de los alumnos de 4º, los suspensos se deben a que "no acuden a clase". Dicho porcentaje aumenta levemente con el tiempo, pues cuando los alumnos están en 5º, el (0,60%) dicen que se debe a "que faltan y luego no piden los deberes".

Finalmente, dicen "no saberlo" el (7,47%) de los alumnos de 3º, el (3,12%) de los alumnos de 4º y el (1,69%) de los alumnos de 5º.

En resumidas cuentas todos reconocen que la causa fundamental de los suspensos está en ellos mismos (causas internas), pues hemos comprobado como ya desde los ocho y nueve años los alumnos comprenden que sin esfuerzo que requiere el estudio no se puede saber y, en consecuencia aprobar. Pero estas respuestas se deben a la dificultad que tienen los alumnos para asumir la posibilidad de cambiar la metodología del profesor en el aula, pues si contrastamos estos datos con los obtenidos en la dimensión Metodológica a través del estudio de los intereses reconocidos comprobamos que no se pueden corroborar dado que en los alumnos existe rechazo hacia los intereses curriculares de la dimensión metodológica.

Pregunta 98: ¿Qué te gustaría ser de mayor?

A través de esta pregunta pretendemos conocer las aspiraciones profesionales de los alumnos pues, tras ellas podemos conocer también sus intereses. También aquí el elevado número de respuesta emitidas nos llevó a categorizar. En la Tabla 18, podemos ver los datos correspondientes a frecuencias y porcentajes obtenidos en cada una de las categorías establecidas para esta pregunta.

**TABLA 18. FRECUENCIAS Y PORCENTAJES CORRESPONDIENTES A LA PREGUNTA:
¿QUÉ TE GUSTARÍA SER DE MAYOR?**

Respuestas	N I V E L E S					
	3º		4º		5º	
	Frec.	%	Frec.	%	Frec.	%
Ciencias Biológicas	101	10,77	141	15,74	163	19,66
Lingüística	94	10,02	83	9,26	97	11,70
Artísticas	86	9,17	77	8,59	71	8,56
Enseñanza	207	22,07	208	23,21	151	18,21
Humanitarias	42	4,47	39	4,35	39	4,70
Cálculo	24	2,58	29	3,24	21	2,53
Negocios	145	15,45	115	12,83	87	10,49
Ejecutivas	40	4,26	39	4,35	32	3,86
Deportista	139	14,81	131	14,62	121	14,61
Otras	15	1,60	7	0,79	4	0,49
No sé	45	4,80	27	3,02	43	5,19
Total.....	938	100,00	896	100,00	829	100,00

Deducimos de estos datos que la profesión más elegida por los alumnos de tercero (22,07%), está relacionada con el ámbito de la enseñanza, seguida de las profesiones perteneciente al mundo de los negocios el (15,45%) y en tercer lugar las actividades deportivas, el (14,81%), a corta distancia las profesiones relacionadas con las Ciencias Biológicas y Lingüísticas, preferidas por el (10,77% y 10,02%) respectivamente, a continuación eligen el (9,17%) las profesiones

Artísticas y, a gran distancia están los que dicen que les gustan las profesiones Humanitarias y los que no lo saben, con el (4,47% y 4,80%) respectivamente. Finalmente, las profesiones relacionadas con el mundo del Cálculo matemático son elegidas por el 2,58%. Pero veamos qué cambios han experimentado con el tiempo, las tres profesiones más preferidas para los alumnos de este estudio.

Dentro de las profesiones relacionadas con la enseñanza, integramos a todos los profesores y maestros, y el porcentaje de alumnos que se sienten interesados por esta profesión es muy elevado. Hemos visto que cuando están estudiando tercero, el (22,07%) de los encuestados han respondido que le gustaría dedicarse a la enseñanza. Porcentaje que aumenta en el curso siguiente pues, cuando estos mismos alumnos están en 4º, esta profesión es preferida por el (23,21%), si bien cuando son estudiantes de 5º, la profesión de enseñar es elegida por el 18,21%.

En la categoría *Negocios*, hemos incluido todas las profesiones relacionadas con la hostelería, peluquería, fontanería, carpintería, comerciante, etc. y entre los alumnos de tercero el (15,45%) se sienten interesados por alguno de estos oficios. Porcentaje que va disminuyendo con el tiempo, pues en 4º se reduce al (12,83%) y en 5º al (10,49%).

Dentro de la categoría *Deportista* hemos incluido la profesión de futbolista que ha sido preferida por el (14,81%) de los alumnos de 3º, porcentaje que no varía con el tiempo, pues cuando estos mismos alumnos están en 4º la elige el (14,62%), y cuando están en 5º el (14,61%) dicen que le gustaría ser futbolista.



CAPÍTULO IV

CONCLUSIONES DE LA INVESTIGACIÓN

1. CONCLUSIONES GENERALES

Nuestra preocupación por tener un mayor conocimiento científico sobre una realidad que ya percibíamos, nos ha llevado a la elaboración del *Cuestionario de Intereses Curriculares en la Educación Primaria (CICEP)*, adecuado para la obtención de los datos que nos aproximarán al conocimiento de los distintos tipos de intereses curriculares y su relación con variables personales, familiares, académicas, institucionales y contextuales.

Después de conocer los resultados, en este apartado nos sentimos obligados a presentar las conclusiones del proceso realizado, señalando que no se trata de "concluir" en su sentido etimológico, sino que nuestras afirmaciones deben entenderse siempre dentro del contexto en el que nos hemos movido, y valorar en su conjunto lo realizado con la relatividad que caracteriza a una investigación de este tipo. Presentamos en primer lugar, las conclusiones relacionadas con la metodología utilizada y, a continuación las referidas a las hipótesis y subhipótesis que se han trabajado a través de las variables relacionadas con cada una de la dimensiones de intereses.

1. Referente a la metodología, una de las conclusiones más importantes, a la que hemos llegado con este estudio, es que a partir del análisis factorial se ha podido comprobar que los intereses curriculares corresponden, efectivamente, a las materias del currículo

escolar. Se ha validado la propia idea de que existen intereses curriculares porque los alumnos establecen diferencias con respecto a los siguientes: Aprendizajes instructivos, Formativos, Conocimiento del Medio Natural, Conocimiento del Medio Social, Artísticos, Lingüísticos, Metodológicos y Religiosos.

2. Al tratarse de un estudio combinado de datos personales, familiares, académicos, institucionales, contextuales, por un lado, y, por otro, los referidos a los intereses curriculares, el empleo del cuestionario es muy valioso, porque nos ofrece la posibilidad de llevar a cabo estudios comparados entre distintas submuestras, establecer relaciones entre variables, etc.

Al valorar los resultados relacionados con las hipótesis y subhipótesis de cada una de las dimensiones de intereses analizadas y del análisis de las relaciones significativas entre las variables, surge el conjunto de conclusiones que ahora presentamos:

1. Con respecto a la primera hipótesis, en la que pretendemos conocer si existen diferencias significativas a lo largo del tiempo en los diferentes tipos de intereses curriculares de los alumnos de Sevilla capital, manifestados cuando estudian 3º, 4º y 5º de la Educación Primaria, concluimos que:

a) Los alumnos manifiestan mayor aceptación por los intereses curriculares de las dimensiones: Formativa, Conocimiento del

Medio Natural, Lingüística y Artística, a medida que promocionan de nivel.

b) Los alumnos manifiestan mayor rechazo por los intereses curriculares de las dimensiones: Aprendizaje instructivo, Conocimiento del Medio Social, Metodológicos y Religiosos, a medida que promocionan de nivel.

c) En cuanto al nivel de aceptación que los alumnos han manifestado por los intereses curriculares de las dimensiones conocidas, destacamos, en primer lugar, una mayor aceptación por la dimensión Religiosa. En segundo lugar, señalamos los de la dimensión Formativa; a continuación los del Conocimiento del Medio Natural y Conocimiento del Medio Social; en quinto lugar, los de la dimensión Artística y en sexto, los de la dimensión Lingüística. Finalmente, los de las dimensiones de Aprendizaje instructivo y Metodológica son los menos aceptados por los alumnos.

d) A través de las pruebas de contraste, hemos podido determinar que las diferencias encontradas han sido significativas en las dimensiones de intereses curriculares: Aprendizaje instructivo, Formativa, Conocimiento del Medio Social, Metodológicos y Religiosos, y no lo han sido para las de Conocimiento del Medio Natural, Artística y Lingüística.

2. Del estudio de las variables personales en los intereses curriculares de los alumnos, concluimos lo siguiente:

a) En la variable personal "sexo" existe relación con los intereses curriculares de las dimensiones estudiadas. Así, pues, los niños se sienten más atraídos por los intereses curriculares de las dimensiones de Aprendizaje instructivo, Conocimiento del Medio Natural, Conocimiento del Medio Social y Lingüística, y las niñas, por los de las dimensiones Formativa, Artística, Metodológica y Religiosa. También hemos comprobado que el nivel de aceptación o rechazo que existe en los alumnos por cada una de las dimensiones cambia con el tiempo y, en este sentido, hemos advertido que tanto en los niños como en las niñas disminuye su interés por las de Aprendizaje instructivo, Conocimiento del Medio Social, Metodológica y Religiosa y, por el contrario, aumenta con respecto a los de las dimensiones Formativa, Conocimiento del Medio Natural, Artística y Lingüística. De las diferencias encontradas, podemos concluir que sólo han sido significativas las relacionadas con las dimensiones Conocimiento del Medio Natural y Artística.

b) En cuanto a la variable personal "edad cronológica", podemos concluir que el grupo de los nacidos en el primer semestre del año manifiesta un interés menor que el de los nacidos en el segundo semestre, en todas las dimensiones de intereses curriculares. Ahora bien, en ambos, hemos podido

comprobar que su nivel de aceptación por los intereses curriculares de las dimensiones Formativa, Conocimiento del Medio Natural, Lingüística y Artística va creciendo, ya que se observan diferencias en sentido ascendente, pero dichas diferencias sólo han sido significativas en la dimensión de intereses Artísticos. Por el contrario, también hemos comprobado que, en ambos, existe un rechazo por los intereses curriculares de las dimensiones de Aprendizaje instructivo, Conocimiento del Medio Social, Metodológicos y Religiosos, pues hemos constatado a través del estudio longitudinal diferencias en sentido descendente, aunque no son significativas.

3. Con respecto a cada una de las variables estudiadas en el ámbito familiar podemos concluir:

a) En la variable familiar "número de hermanos" existe relación con los intereses curriculares de los alumnos en cada una de las dimensiones estudiadas, pues hemos advertido que los que no tienen hermanos han manifestado mayor aceptación por los de las dimensiones Conocimiento del Medio Natural, Artística y Lingüística, y los que a lo sumo tienen un hermano se sienten más atraídos por los de Conocimiento del Medio Social, Aprendizaje instructivo y Formativos, mientras que los que tienen más de dos hermanos sienten mayor atracción por los intereses curriculares de las dimensiones Religiosa y Metodológica.



Aunque en todas las dimensiones de intereses curriculares hemos encontrado diferencias con respecto a esta variable familiar, también existen diferencias desde una perspectiva temporal, pues hemos podido comprobar que en el grupo que tiene un hermano, a medida que promociona de nivel, va disminuyendo su interés por los de las dimensiones Artística y Conocimiento del Medio Natural y, sin embargo, en los otros dos grupos se produce un incremento en estos intereses. En cuanto a las dimensiones restantes, es común a todos los grupos el rechazo que se produce hacia los intereses curriculares de las dimensiones Aprendizaje instructivo, Conocimiento del Medio Social, Metodológicos y Religiosos y, por el contrario, también es común el aumento que se produce en su nivel de aceptación por los intereses curriculares de las dimensiones Formativa y Lingüística. De las diferencias encontradas, sólo han resultado significativas las referidas a la dimensión Conocimiento de Medio Natural, pero no en las otras.

b) Y también, con respecto a la variable familiar "status ocupacional del padre", hemos encontrado algunas diferencias en los intereses curriculares de los alumnos. Así, pues, hemos advertido que los pertenecientes a un status bajo son los que manifiestan tener mayor aceptación por los intereses curriculares de las dimensiones de Aprendizaje instructivo, Formativa, Conocimiento del Medio Natural, Conocimiento del Medio Social y Lingüística y, por el contrario, los

alumnos pertenecientes a un status alto están más interesados por las dimensiones Artísticas y Religiosas, y por los Metodológicos se sienten más atraídos el grupo de alumnos perteneciente a un status medibajo.

A través del estudio longitudinal hemos comprobado que existen diferencias entre los grupos y, en este sentido, percibimos que el nivel de aceptación de los alumnos pertenecientes a un status medibajo sólo aumenta a lo largo del tiempo en relación a los aspectos Formativos y Conocimiento del Medio Natural, seguido del grupo de alumnos que tienen un status medioalto en los cuales también asciende en los intereses curriculares de las dimensiones Formativa, Artística y Lingüística y, finalmente, en los grupos restantes también se sienten, con el tiempo más interesados por estas cuatro dimensiones señaladas. Por el contrario, se va produciendo en todos los grupos un rechazo importante por los intereses curriculares de las dimensiones Aprendizaje instructivo, Conocimiento del Medio Social, Metodológicos y Religiosos. De las diferencias encontradas, podemos afirmar que sólo han sido significativas las relacionadas con la dimensión de intereses Religiosos.

c) Igualmente, con respecto a la variable familiar "status ocupacional de la madre", podemos concluir que los alumnos pertenecientes a un status alto han manifestado más interés por las dimensiones Artística, Religiosa y Metodológica, y los

pertenecientes a un status más bajo se interesan más por las de Aprendizaje instructivo, Formativos, Conocimiento del Medio Natural, Conocimiento del Medio Social y Lingüística.

Desde la perspectiva temporal es significativo destacar que el nivel de aceptación de los alumnos, cuyas madres pertenecen a un status ocupacional alto y medioalto disminuye en las ocho dimensiones de intereses curriculares que hemos analizado y, por el contrario los grupos restantes se sienten más atraídos por los intereses curriculares de las dimensiones Formativa, Conocimiento del Medio Natural, Artística y Lingüística y, por consiguiente, un mayor rechazo por los intereses curriculares de las dimensiones Aprendizaje instructivo, Conocimiento del Medio Social, Metodológicos y Religiosos. Sin embargo, de las diferencias encontradas, sólo han sido significativas las correspondientes a los intereses curriculares de las dimensiones Conocimiento del Medio Natural, Conocimiento del Medio Social y Lingüística.

4. Mediante el estudio de la variable "nota académica" hemos podido comprobar:

a) Que los alumnos con mejores calificaciones, es decir los calificados con notable y sobresaliente, se interesan más por las dimensiones de Aprendizaje instructivo, Formativa, Conocimiento del Medio Natural, Conocimiento del Medio Social, Artística, Lingüística y Religiosa y, por el contrario,

los calificados con insuficiente se interesan más por los aspectos Metodológicos.

También hemos podido comprobar que a lo largo del tiempo existe cada vez un mayor rechazo, en el grupo de alumnos peor calificados, por los intereses curriculares de las dimensiones Lingüística, Metodológica y Religiosa. Sin embargo, en el de alumnos mejor calificados se observa que existe rechazo por los intereses curriculares de las dimensiones Aprendizaje instructivo, Conocimiento del Medio Social, Metodológica y Religiosa, y aceptación por los intereses curriculares de las dimensiones Formativa, Conocimiento del Medio Natural, Artística y Lingüística. Por las diferencias encontradas, podemos afirmar que dichas diferencias sólo han sido significativas con respecto a las dimensiones de Aprendizaje instructivo y Formativo.

5. A través del estudio de la variable institucional "tipo de colegio", podemos aportar las siguientes conclusiones:

a) Que los alumnos de los colegios públicos se sienten más interesados por los intereses curriculares de las dimensiones Aprendizaje instructivo, Conocimiento del Medio Natural, Conocimiento del Medio Social, Lingüística y Metodológica, y, sin embargo, los alumnos de los colegios concertados se sienten más atraídos por los intereses curriculares de las dimensiones Formativa, Artística y Religiosa.

Igualmente, hemos observado que, a medida que van pasando de un curso a otro y tanto en los colegios públicos como en los concertados, existe en los alumnos una mayor aceptación por los intereses curriculares de las dimensiones Formativa, Conocimiento del Medio Natural, Artística y Lingüística y, por el contrario, existe un mayor rechazo por los intereses curriculares de las dimensiones Aprendizaje instructivo, Conocimiento del Medio Social, Metodológicos y Religiosos; pero sólo han sido significativas las diferencias observadas con respecto a los intereses curriculares de la dimensión Religiosa y no con las restantes.

6. En el estudio realizado en función de la variable institucional "distrito" concluimos lo siguiente:

a) Que en los alumnos de los distritos Este, Macarena y Sur existe una mayor aceptación por los intereses curriculares de las dimensiones Aprendizaje instructivo, Formativo, Conocimiento del Medio Natural, Conocimiento del Medio Social y Lingüística, mientras que los del distrito Casco Antiguo se interesan más por los correspondientes a las dimensiones Artística, Religiosa y Metodológica.

A través del estudio longitudinal hemos podido distinguir que los intereses curriculares de los alumnos varían a lo largo del tiempo. Así, pues, en los distritos Triana y Sur se produce un descenso en su nivel de aceptación en los

intereses curriculares de todas las dimensiones estudiadas. En el distrito Este, por el contrario, se produce a lo largo del tiempo un leve aumento en su nivel de aceptación en relación a los intereses curriculares de las dimensiones Formativa y Artística y, sin embargo, disminuye en todos los demás. En los distritos de Nervión y Macarena también se incrementa con el tiempo en las dimensiones Formativa, Conocimiento del Medio Natural, Artística y Lingüística y disminuye con respecto a los intereses curriculares de las dimensiones Aprendizaje instructivo, Conocimiento del Medio Social, Metodológicos y Religiosos y, finalmente, merece especial atención el distrito Casco Antiguo, dado que su nivel de aceptación por los intereses curriculares va creciendo con el tiempo en todas las dimensiones, excepto en los de la Metodológica. En cuanto a las diferencias encontradas, sólo han sido significativas las relacionadas con los intereses curriculares de las dimensiones Aprendizaje instructivo, Formativa, Conocimiento del Medio Natural, Lingüística y Religiosa.

7. Finalmente, en el apartado correspondiente al bloque III del *Cuestionario de Intereses Curriculares de la Educación Primaria (CICEP)*, donde se recogen las respuestas correspondientes a los intereses evocados o expresados de cada una de las seis preguntas formuladas y que hemos analizado a nivel individual, nuestras conclusiones son:

a) De las respuestas dadas a la pregunta ¿qué asignatura te interesa más? y ¿Por qué?, se deduce que las Matemáticas es la asignatura que les parece más interesante, seguida de la de Naturales y, después de la de Lengua. A distancia de las anteriores se encuentran la de Sociales y Religión, y por último, Idiomas. En cuanto al por qué de esa elección, el 65% de los alumnos responde que la asignatura de Matemáticas les interesa por los contenidos, ratificándose esta respuesta en Naturales con el 20%; y en Sociales, Lenguaje e Idioma con un 5%, respectivamente.

Aunque el área de Matemáticas es la que más interesa a los alumnos en los niveles 3º y 4º, a través del estudio longitudinal hemos constatado que con el tiempo se produce un rechazo en el nivel 5º, y en este caso la asignatura preferida pasa a ser Naturales, prioridad que ha venido aumentando a lo largo de los cursos.

b) La conclusión a la que hemos llegado a través de las respuestas dadas por los alumnos a la pregunta ¿qué te interesaría aprender en el colegio?, ha sido la siguiente:

Lo que verdaderamente les interesa aprender a la mayoría de los alumnos es realizar actividades artísticas y deportivas.

c) Con respecto a la pregunta ¿qué es lo que más te interesa de tu profesor?, y aunque las respuestas han sido diversas, nosotros las resumimos en dos: las que hacen referencia en primer lugar a sus características personales y, en segundo lugar, pero a muy corta distancia, la eficacia en el trabajo. Tanto es así que entre ambas características, que podíamos resumir en "buena persona" y "trabajador" acaparan el 87% de las respuestas.

d) En la pregunta ¿qué opinión crees que tiene tu profesor de ti?, podemos concluir que más de la mitad han respondido que las opiniones que tienen sus profesores hacia ellos se refieren en primer lugar a sus características personales y en segundo lugar, a su ineficacia en el trabajo.

e) En la pregunta ¿por qué crees que los alumnos suspenden?, todos han asumido que la culpa es suya, pues en primer lugar han reconocido en un porcentaje que supera al 70% que se debe a su falta de hábito de estudio. Esta idea se ha mantenido a medida que los alumnos promocionan de nivel y, por tanto, son más que suficientes para comprender que los alumnos admiten que los errores que cometen y se manifiestan en sus trabajos escolares se debe sólo y exclusivamente a ellos.

f) De la pregunta ¿qué te gustaría ser de mayor?, podemos concluir que la profesión más elegida está relacionada con el

ámbito de la enseñanza (profesores y maestros), y su interés va creciendo con el tiempo, seguidas de las profesiones perteneciente al mundo de los negocios (hostelería, peluquería, fontanería, carpintería, comerciante, etc), en las que, por el contrario, el interés sí disminuye con el tiempo. En tercer lugar, las deportivas (futbolistas), interés que no cambia a lo largo del tiempo. Finalmente, un porcentaje muy bajo está interesado en las profesiones relacionadas con las Ciencias Biológicas, Lingüísticas, las Artísticas, y los que dicen que les gustan las Humanitarias, las relacionadas con el mundo del Cálculo matemático y los que no lo saben. Hemos comprobado que estas preferencias se mantienen, a lo largo del tiempo, lo que nos viene a demostrar que la mayoría de los alumnos estudiados en nuestra investigación han mostrado una gran madurez en sus opciones profesionales.

De lo argumentado se puede deducir que al ser el profesor, sobre todo en los primeros años, un personaje de vital importancia para sus alumnos y con el que se sienten identificados, es por lo que en las edades de 8, 9 y 10 años, no dudan en elegir la profesión de maestro como la más interesante y de la misma manera sucede con la de futbolista, pues también en esta profesión se encuentran identificados con sus ídolos del mundo deportivo. Y en cuanto a las profesiones en general que requieren de una preparación intelectual, también reconocidas como las preferidas, nosotros pensamos que ello posiblemente pudiera estar relacionado con la idea de

alcanzar un elevado nivel económico y no con la importancia del desarrollo de la inteligencia como capacidad humana.

2. IMPLICACIONES DE LA INVESTIGACIÓN

Antes de abordar de lleno las implicaciones de este trabajo, vamos a dar a conocer una serie de consideraciones de carácter general, pues a través de este estudio no sólo damos a conocer los intereses curriculares que tienen los alumnos de Sevilla capital, en edades comprendidas entre 8, 9 y 10 años, hacia los aspectos curriculares en un cierto período de tiempo y la relación que sobre la formación de dichos intereses tienen algunas variables, sino que también aportamos el *Cuestionario de Intereses Curriculares en la Educación Primaria (CICEP)*, un instrumento que nos parece de utilidad para realizar el diagnóstico de los intereses curriculares que presentan los alumnos de estas edades. Presentadas dichas consideraciones, pasamos a desarrollar algunas de las implicaciones del estudio realizado y que, a nuestro entender, han sido más relevantes. Si partimos de la base que el aprendizaje de los alumnos debe recaer en su propia necesidad y curiosidad, debemos centrarnos en tres pilares básicos que giran en torno a los contenidos, el profesor y la escuela y, por tanto, las implicaciones, con respecto a cada uno de los elementos, a las que hemos llegado con este estudio han sido las siguientes:

1. Efectivamente, se ha confirmado que en el niño no existe un sentimiento de rechazo hacia los intereses curriculares de todas las dimensiones, sino todo lo contrario. Después de comprobar cómo ha sido su evolución a medida que los alumnos promocionan de nivel,

se constata que en algunas dimensiones de intereses curriculares con el tiempo aumenta en el alumno su nivel de aceptación hacia ellas, pero en otras lo que se produce es un sentimiento de rechazo. Debido a que las percepciones de la escuela totalmente negativas son muy poco frecuentes en el niño, podemos decir que en principio sí se siente atraído por la escuela, pero con el tiempo disminuye en algunas dimensiones, que se debe posiblemente a que valora y se interesa por las tareas escolares en la misma medida que lo hacen sus educadores. Pues nos resulta sorprendente que las Matemáticas sea la asignatura que más interesa a los alumnos, cuando en nuestras escuelas el aprendizaje no se realiza con un proceso de comprensión basado en la realidad y, por tanto, no responde a los intereses reales de los alumnos.

2. Nosotros consideramos que el sentimiento de aceptación que existe en el alumno por los intereses curriculares se debe a la visión de futuro que los centros educativos transmiten a las nuevas generaciones a través de sus valores culturales, pues consideran la escuela como un medio necesario para poder incorporarse al mundo laboral y así lo hemos podido deducir de las respuestas que han dado a la pregunta ¿por qué crees que los alumnos suspenden?.

3. Según los datos obtenidos a través del análisis de cada una de las dimensiones, en el incremento de interés que se produce en el alumno, más que el ámbito personal influye el familiar, el institucional, el académico y el contextual, por ello el trabajo que el alumno realiza en el centro exige de los profesores atender a sus

necesidades inmediatas a través de un estímulo constante, y sería interesante que la escuela diera oportunidades al alumnado para decidir y escoger con la finalidad de poder adaptarse a sus necesidades y a sus intereses, pues uno de sus objetivos debe ser el de animar al alumno a que sea independiente y curioso, a que use la iniciativa al perseguir sus intereses. En este sentido, consideramos necesario que los maestros deben orientar la selección de los contenidos para desarrollar en el alumno la capacidad de reflexión, de análisis y de razonamiento crítico.

4. Hemos comprobado que a los niños de 8, 9 y 10 no les interesa una metodología que les dé plena libertad para actuar, pues valoran por encima de todo, la autoridad a la que están sometidos tanto en la escuela como en la casa, ya que cuando los niños tienen que decidirlo todo por ellos mismos se sienten inseguros, el niño cada día que pasa en la escuela se adapta más al sistema y no tiene autonomía suficiente para decidir sobre su propio aprendizaje y, por consiguiente, valora cada vez más que ha de ser el profesor quien asuma totalmente esta responsabilidad. Por esta razón no se encuentra interesado por los aspectos que definen una metodología más centrada en "dejar hacer" al alumno.

5. En definitiva se trataría de subrayar el papel primordial que las instituciones educativas en dos características que son claves para el desarrollo humano: la opcionalidad y la diversidad. Son una respuesta a todos los interrogantes que sobre los intereses de los estudiantes se planteen en investigaciones de este tipo.

6. Seleccionar intereses democráticos es una tarea de todos, del conjunto de la comunidad educativa. El aprendizaje es uno de los recursos más importantes en el cambio de las organizaciones educativas. Se trataría de que estas fueran unas guías, una ayuda para que las personas pudieran identificar sus problemas, allanar sus dificultades, a responsabilizarse de las soluciones y a buscar conjuntamente caminos para ir desarrollándonos.

Por otra parte, aunque estamos convencidos de que la falta de acuerdo sobre lo que son los intereses, unido a la dificultad que presenta su medida, son los dos factores más importantes que han influido notablemente en el escaso número de investigaciones en esta línea, consideramos como una necesidad científica destacar algunos de las investigaciones que partiendo de nuestros resultados pudieran profundizar en los aspectos concretos del tema presentado y, a nuestro entender, se podrían señalar:

1. Estudiar los intereses curriculares de los alumnos en todas las dimensiones con muestras pequeñas de alumnos y contrastando la metodología de los profesores para poder analizarlos desde una perspectiva crítica.
2. Analizar la evolución de los intereses curriculares en la dimensión de Aprendizaje instructivo en varios contextos diferentes, donde se dé más importancia al aprendizaje de los aspectos Artísticos y Formativos y, por el contrario, el contenido de los conocimientos instrumentales básicos sea muy reducido. Consideramos que la preferencia de los niños podría estar fuertemente relacionada con el

programa de estudios, pues el método de repetición utilizado actualmente para desarrollar capacidades puede causar en los niños un mayor rechazo hacia las áreas de Matemáticas y Lengua, pues como dice Titone (1986, p.68) "algunas de las causas del desinterés de los alumnos hacia ciertas materias están, sin lugar a dudas, en el método inapropiado, pero también en una elección poco feliz de los contenidos del programa". El programa de estudios debe ofrecer oportunidades numerosas para que el alumno resuelva problemas y aplique las Matemáticas a situaciones que van más allá de la repetición y memorización. Esta consideración podría ser más importante conforme el alumno aumenta de nivel y curso académico.

3. Determinar la influencia que los modelos organizativos y didácticos de la escuela pueda tener en los intereses curriculares de los alumnos, en cada una de las dimensiones, y contrastar las diferencias.
4. Relacionar el trabajo que el profesor realiza en el aula con los intereses curriculares de los alumnos en cada nivel educativo de la Educación Primaria, y comparar los resultados en muestras reducidas de sujetos.
5. Experimentar un modelo para fomentar el nivel de aceptación que tienen los alumnos en la dimensiones Aprendizaje instructivo, Conocimiento del Medio Social, Metodológica y Religiosa.

6. Analizar la relación que pudiera existir entre los intereses curriculares de cada una de las dimensiones analizadas y los conocimientos previos de los estudiantes.

Los estudios aquí destacados podrían profundizar más en la realidad analizada, pero para que se dé una aceptación mayor por parte de los alumnos hacia la escuela se precisa de un cambio organizativo a nivel de contenidos, en el sentido de conseguir una escuela abierta que contraste con la realidad y, también, metodológico por parte de los profesores, para lo que se requiere que orienten los contenidos para que el alumno sepa razonar, hablar, discutir y tener capacidad de reflexión. Igualmente, teniendo en cuenta la importancia de una buena relación afectiva entre Profesor/Profesor y Profesor/Alumno, es importante para los intereses curriculares de los alumnos mejorar las relaciones, y se puede conseguir a través del debate de temas interesantes, incluyendo clases más prácticas y evitando el exceso de clases teóricas que existe actualmente. En este sentido las instituciones educativas deben ejercer un cierto liderazgo en valores y prácticas que se consideren importantes desde un punto de vista ético.

3. LIMITACIONES DE LA INVESTIGACIÓN

Somos conscientes de que el trabajo que presentamos ha supuesto una oportunidad para acercarnos a la compleja relación existente entre los intereses curriculares de los alumnos y una serie de factores, pero los resultados obtenidos precisan de nuevos estudios para que puedan ser corroborados y ofrecerlos como verdad científica y, por tanto, consideramos

necesario especificar las limitaciones que le han afectado y entre las principales señalamos:

1. El primer problema con el que nos encontramos con respecto a la naturaleza de los intereses curriculares debemos decir que se centra en la revisión de la literatura, pues nos ha resultado bastante laborioso encontrar estudios que se ocupen de estos aspectos, tanto dentro como fuera de nuestro contexto.
2. Aunque el instrumento de medida haya demostrado a través de los resultados el nivel de validez y fiabilidad exigido, no podemos ignorar en la práctica la posible discrepancia entre los intereses curriculares del niño y los que manifiesta.
3. En la investigación realizada hemos considerado algunos factores que influyen en los intereses de los alumnos, pero es posible que existan otros con una influencia mayor y que no conocemos.
4. Hemos abordado un estudio fundamentalmente de carácter descriptivo y, por consiguiente, los resultados no se pueden generalizar más allá de la realidad estudiada.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ABBAGNANO, N. y VISALBERGHI, A. (1976) *Historia de la Pedagogía*. Madrid: Fondo de Cultura Económica.
- AEBLI, H. (1988) *Doce formas básicas de enseñar*. Madrid: Narcea.
- AEBLI, H. (1991) *Factores de la enseñanza que favorecen el aprendizaje autónomo*. Madrid: Narcea.
- ALFONSO, R., BAZO, C., LÓPEZ, M., MACAU, M.D. y RODRÍGUEZ, M.L. (1991) Los intereses del alumnado y la enseñanza de las Ciencias Naturales en BUP y COU. *Curriculum*, 3, 91-106.
- ALONSO TAPIA, J. (1991) *Motivación y aprendizaje en el aula*. Madrid: Santillana.
- ALEXANDER, P.A., JETTON, T.L. y KULIKOWICH, J.K. (1993) Interdomain knowlegge: A within-subject examination of comprehension and interest in the fields of human immunology and physics. *Paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association*. Atlanta.
- ÁLVAREZ, V., GARCÍA, E., CRUZ, J.M., RODRÍGUEZ, A. (1992) *La orientación institucional en Andalucía. Aportaciones para su evaluación*. Sevilla: Kronos.
- ÁLVAREZ BLANCO, B., ALONSO GONZÁLEZ, M. A. (1993) La inadaptación escolar. *Aula Abierta*, 61, 19-64.
- ANAYA HERNÁNDEZ, J. (1984) Interés y rendimiento escolar. *Revista Enseñanza*, 2.
- ANDREWS, G. R. y DEBUS, R. L. (1978) Persistence and causal perception of failure: Modifying cognitive attributions. *Journal of Educational Psychology*, 70, 154-156.
- ANEIROS, M. y ECHANOVE, M. (1994) Pasear aprendiendo y aprender paseando. Descubrir la naturaleza. *La escuela en acción*, mayo, 58-61.
- ARNHEIM, R. (1993) *Consideraciones sobre la educación artística*. Barcelona: Paidós.
- ARNAL, J. DEL RINCÓN, D. y LA TORRE, A. (1992) *Investigación Educativa, fundamentos y metodología*. Barcelona: Labor.
- ARNAÍZ, P. y LOZANO, P. (1996) *Proyecto curricular para la diversidad*. Madrid: CCS.
- ARNAU, J. (1978) *Métodos de investigación en las ciencias humanas*. Barcelona: Omega.
- ARNAY PUERTA, J. (1991) Los lados ocultos del conocimiento escolar. *Curriculum*, 3, 19-33.

- ARRIBAS, C. (1982) *Hacia el hombre democrático: programas renovados de Ciencias Sociales. En el Ciclo Medio en la educación básica*. Madrid: Santillana.
- ARRIGO LEONARDO, A. (1984) *Inventario de intereses*. México: Trillas.
- ASCHERSLEBEN, R. (1980) *La Motivación en la Escuela y sus problemas*. Madrid: Marova.
- AUSUBEL, D.P. y otros (1983) *Psicología de la Educación. Un punto de vista cognitivo*. México: Trillas.
- BADGER, M.E. (1983) ¿Por qué no son mejores los chicos en Matemáticas?. Una revisión de las investigaciones. *Educación y Sociedad*, 2, 186-204.
- BALL, S. (1988) *La motivación educativa*. Madrid: Narcea.
- BARDÍN, L. (1986) *Análisis de contenido*. Madrid: Akal.
- BATALLE, P. (1978) Técnicas de muestreo, en J. ARNAU: *Métodos de investigación en las ciencias humanas*. Barcelona: Omega.
- BENEDITO, V. (1987) *Introducción a la Didáctica. Fundamentación teórica y diseño curricular*. Barcelona: Barcanova.
- BENEJAM, P. (1989) Los contenidos de Ciencias Sociales. *Cuadernos de Pedagogía*, 168, 44-48.
- BENLLOCH, M. (1981) Pedagogía operatoria y relaciones interpersonales. *Cuadernos de Pedagogía*, 78, 8-9.
- BERGERON, M. (1985) *El desarrollo psicológico del niño*. Madrid: Morata.
- BERNETE, F. (1994) Cómo analizar las representaciones sociales contenidas en los libros de texto de Historia. *Comunicación, Lenguaje y Educación*, 22, 59-74.
- BIDDLE, B. y ANDERSON, D.S. (1989) Teorías, Métodos, Conocimiento e investigación sobre la enseñanza, en M.C. WITTRICK: *La investigación de la enseñanza I*. Madrid: Paidós/MEC.
- BINNEY, J. (1965) Doctrina del interés, en L. M. TERMAN y otros: *La inteligencia, el interés y la actitud*. Buenos Aires: Paidós.
- BISQUERRA ALZINA, R. (1989) *Introducción conceptual al análisis multivariable. Un enfoque informático con los paquetes SPSS-X, BMDP, LISREL y SPAD, Vol. I*. Barcelona: PPU.
- BISQUERRA ALZINA, R. (1989) *Métodos de investigación educativa*. Barcelona: CEAC.
- BLÁZQUEZ ENTONADO, F. (1993) Los proyectos pedagógicos en el centro educativo como diseño de la actividad del ecosistema, en M. LORENZO DELGADO y O. SÁENZ BARRIO (Dir): *Organización Escolar. Una perspectiva ecológica*. Madrid: Marfil.
- BLÁZQUEZ ENTONADO, F. (1993) El espacio y el tiempo en los centros educativos, en M. LORENZO DELGADO y O. SÁENZ BARRIO (Dir): *Organización Escolar. Una perspectiva ecológica*. Madrid: Marfil.

- BLOCH, M. A. (1968) *Philosophie de l'education mourelle*. París: P.U.F.
- B.O.J.A. (1995) Decreto por el que se regulan los Equipos de Orientación Educativa. *Escuela Española*, 3.259, 28-29.
- BOLÍVAR, A. (1992) *Los contenidos actitudinales en el currículo de la Reforma*. Madrid: Escuela Española.
- BOLÍVAR, A. (1996) Análisis sobre el libro de J. PUIG ROVIRA (1995): La educación moral en la enseñanza obligatoria. *Bordón*, 48 (1), 136-138.
- BORG, W. R. y GALL, M. D. (1983) *Educational Research: An Introduction*. Nueva York: Longman.
- BROOKOVER, W. B., BEADY, C., FLOOD, P., SCHWEITZER, J. y WEISENBAKER, J. (1977) *Schools can make a difference*. East Lansing: Universidad del Estado de Michigan, Center for Urban Affairs.
- BRUNER, J. (1969) *Hacia una teoría de la instrucción*. Madrid: UTHEA.
- BRUNER, J. (1972) *El proceso de la Educación*. México: UTHEA.
- BRUNER, J. (1987) *La importancia de la Educación*. Barcelona: Paidós.
- BRUNER, J. (1988) *Realidad mental y mundos posibles*. Barcelona: Gedisa.
- BUG GIMENO, A. (1992) El entorno escolar como factor determinante en la educación del niño. *Revista Española de Pedagogía*, 50 (191), 69-85.
- BÜHLER, CH. (1962) *El desarrollo psicológico del niño*. Buenos Aires: Losada.
- BUISAN SARRADELL, C. y MARÍN GRACIA, M.A. (1986) *Bases teóricas y prácticas para el diagnóstico pedagógico*. Barcelona. PPU.
- CAMPBELL, A.A. y KATONA, G. (1992) La encuesta por muestreo: una técnica para la investigación en las Ciencias Sociales, en L. FESTINGER y D. KATZ: *Los métodos de investigación en las Ciencias Sociales*. Barcelona: Paidós.
- CAMPS, V. (1994) *Los valores de la educación*. Madrid: Anaya.
- CAÑAS CALLES, A. (1990) Influencia de algunos factores en los resultados de la evaluación en el área de Matemáticas del Ciclo Inicial. *Bordón*, 42 (2), p. 179-184.
- CARENA DE PELÁEZ, S. (1995). La evaluación educativa y sus potencialidades formadoras. *La Educación. Revista Interamericana de desarrollo educativo*, 120, 55-68.
- CARMINES, E.G. Y ZELLER, R. (1979) *Reliability and validity assessment*. Beverly Hills: Sage.
- CASTAÑO, C. (1983) *Psicología y orientación vocacional*. Madrid: Marova.

- CASTILLEJO BRULL, J.L. (1983) *Nuevas Perspectivas en las Ciencias de la Educación*. Madrid: Anaya.
- CLAPARÈDE, E. (1935) *La escuela y la Psicología experimental*. Madrid.
- CLAPARÈDE, E. (1943) *Psicología del niño y Pedagogía Experimental*. México: Continental.
- CLARK, K.E. (1961) *The vocational interest of non profesional men*. Minneapolis: University of Minnesota.
- COHEN, L. y MANION, L. (1990) *Métodos de investigación educativa*. Madrid: La Muralla.
- COLL, C. (1987) *Psicología y currículum*. Barcelona. Laia.
- COLL, C. (1989) Diseño Curricular Base y Proyectos Curriculares. *Cuadernos de Pedagogía*, 168, 8-14.
- COLL, C. (1990a) *Aprendizaje escolar y construcción del conocimiento*. Barcelona: Paidós educador.
- COLL, C. (1990b) Un marco de referencia psicológico para la educación escolar: la concepción constructivista del aprendizaje y de la enseñanza, en C. COLL, J. PALACIOS Y A. MARCHESIS (Comps): *Desarrollo psicológico y educación, II. Psicología de la educación*. Madrid: Alianza.
- COLL, C. y POZO, J. (1992) *Los contenidos de la Reforma. Enseñanza y aprendizaje de conceptos, procedimientos y actitudes*. Madrid: Santillana.
- COLL, C. y otros, (1993) *El constructivismo en el aula*. Barcelona: Graó.
- COMISIÓN EPISCOPAL DE ENSEÑANZA Y CATEQUESIS (1989) *Anteproyecto del Diseño Curricular Base*, elaborado por mandato de la C.E.E.C. y propuesto a consulta de organismos y servicios de Pastoral Educativa.
- COOK, T.D. y REICHARDT, Ch. (1986) *Métodos cualitativos y cuantitativos en investigación evaluativa*. Madrid: Morata.
- CORDERO, J.A. (1985) Relación de la variable edad con las deficiencias de escolarización en la E.G.B. *Infancia y aprendizaje*, 29, 95-104.
- CROLL, P. y MOSES, D. (1990) Perspectives on the national curriculum in primary and secondary schools. *Educational Studies*, 16, (2).
- DANILOV, M.A. (1977) *El proceso de enseñanza en la escuela*. México: Grijalbo.
- DEBESSE, M. (1973) *Las etapas de la educación*. Buenos Aires: Nova.
- DECROLY, O. y BOON, G. (1960) *Iniciación general al método Decroly*. Buenos Aires: Losada.
- DELORS, J. (1996) *Informe a la UNESCO de la comisión internacional sobre la educación para el siglo XXI presidida por Delors. La educación encierra un tesoro*. Madrid: Santillana.

- DELVAL, J. (1985a) *El mecanismo y las etapas del desarrollo*. Madrid: MEC
- DELVAL, J. (1985b) *La escuela, el niño y el desarrollo intelectual*. Madrid: MEC.
- DELVAL, J. (1987) *Crecer y pensar*. Barcelona: Laia.
- DELVAL, J. (1991) *Aprender a aprender II. La construcción de explicaciones*. Madrid: Alhambra Longman.
- DELVAL, J. (1994) *El desarrollo humano*. Madrid. Siglo XXI.
- DEWEY, J. (1913) *La escuela y el niño*. Madrid: Espasa Calpe.
- DEWEY, J. (1925) *El interés y el esfuerzo en la educación*. La Habana.
- DEWEY, J. (1927) *Los fines, las materias y los métodos de educación*. Madrid: Espasa-Calpe.
- DEWEY, J. (1928) *La educación progresiva y la ciencia de la educación*. Madrid: Espasa Calpe.
- DEWEY, J. (1933) *El desenvolvimiento del niño*. Madrid: Espasa Calpe.
- DEWEY, J. (1962) *El niño y el programa escolar*. Buenos Aires: Losada.
- DEWEY, J. (1978) *Democracia y Educación*. Buenos Aires: Losada.
- DÍAZ NOGUERA, M.D. (1995) *Ver, saber y ser: Participación, evaluación, reflexión y ética en el desarrollo de las organizaciones educativas*. Sevilla: M.C.E.P.
- DIXON, W.J. (1983) *BMDP. Biomedical Computer Program*. Los Angeles: University of California Press.
- DORSCH, F. (1976) *Diccionario de Psicología*. Barcelona: Herder.
- DOWNIE, N.H. y HEATH, R.W. (1981) *Métodos estadísticos aplicados*. Madrid: Castillo.
- DREEBEN, R. (1983) El currículum no escrito y su relación con los valores, en J. GIMENO SACRISTÁN y A. PÉREZ GÓMEZ (Dir.): *La Enseñanza: su teoría y su práctica*. Madrid: Akal.
- DUNN, J. (1986) *Relaciones entre hermanos*. Madrid: Morata.
- DUPONT, J. B., GENDRE, F., BERTHOUD, S. y DESCOMBES, J. P. (1979) *Psicología de los intereses*. Barcelona: Herder.
- EISNER, E. (1988) Los objetivos educativos: ¿ayuda o estorbo? en J. GIMENO SACRISTÁN, J. y A. PÉREZ GÓMEZ (1989). *La enseñanza: su teoría y su práctica*. Madrid: Akal.
- ELSWORTH, G. y HARVEY-BEAVIS, A. (1997) Interests, fields of study at school and university, and fields of work. *Paper presented to the Conference on Educational Research (ECER 97)*. Frankfurt am Main, Germany\European.

- ENGLISH, H.B. y ENGLISH, A.CH. (1977) *Diccionario de Psicología y Psicoanálisis*. Buenos Aires: Paidós.
- ESCÁMEZ SÁNCHEZ, J. y ORTEGA RUIZ, P. (1995) *La enseñanza de actitudes y valores*. Valencia: Nau Llibres.
- FERGUSON, G. A. (1986) *Análisis estadístico en educación y psicología*. Madrid: Anaya.
- FERNÁNDEZ ENGUITA, M. (1989) Sísifo en la escuela. Los efectos contradictorios de las reformas del sistema escolar. *Cuadernos de Pedagogía*, 173, 60-63.
- FERNÁNDEZ PÉREZ, M. (1986) *Evaluación y cambio educativo: El fracaso escolar*. Madrid: Morata.
- FERRIÈRE, A. (1932) *La educación constructiva I. El progreso espiritual*. Madrid: Espasa-Calpe.
- FOURCADE, R. (1977) *La Motivación en la Enseñanza*. Madrid: Narcea.
- FOX, D. (1987) *El proceso de investigación en educación*. Pamplona: EUNSA.
- FRYER, D. H. (1931) *The Measurement of interests in Relation to human adjustment*. New York: H. Holt.
- FUSTER, J. (1994) Las ciencias en la educación primaria. *Comunicación, Lenguaje y Educación*, 22, 75-84.
- GAIRÍN SALLÁN, J. (1990) *Las actitudes en educación*. Barcelona: Boixareu.
- GAJATE HERRERO, S., CHARRO MORAN, B. (1988). El fracaso escolar: zonas rurales. *Escuela en acción*, 8, 6-9.
- GALINO GARRILO, M.A. (1968) *Historia de la Educación. Edades Antiguas y Medias*. Madrid: Gredos.
- GANTIER, H. (1972) *La enseñanza de idiomas*. Madrid: Marova.
- GARCÍA FERNÁNDEZ, M.D. (1993) La investigación y la experiencia en la educación infantil. *Actas del Congreso Internacional sobre Investigaciones y Experiencias en Educación Infantil*. Córdoba.
- GARCÍA JIMÉNEZ, E. (1996) La innovación como proceso de intervención en la práctica educativa: evaluación y toma de decisiones. *Actas IX Congreso Nacional de Pedagogía*. San Sebastián/Donostia.
- GARCÍA PASTOR, C. y GARCÍA JIMÉNEZ, E. (1992) La evaluación de los programas de integración, en C. GARCÍA PASTOR (Coord.): *La investigación sobre la integración: Tópicos, aproximaciones y procedimientos*. Salamanca: Amarú.
- GARCÍA PASTOR, C. (1995) *Una escuela común para niños diferentes: La integración*. Barcelona: EUB.

- GARCÍA PASTOR, C. (1996) Familia e integración, en V. LLORENT BEDMAR, (Coord.): *Familia y Educación. Un enfoque pluridisciplinar*. Sevilla: Kronos.
- GARNER, R. y GILLINGHAM, M.G. (1992) Topic knowlegge, cognitive interest, and text recall: A microanalysis. *Journal of Experimental Education*, 59, 310-319.
- GARRIDO GUTIÉRREZ, I. (1987) Motivación intrínseca, curiosidad e interés, en J. MAYOR (Dir.) *La Psicología en la escuela infantil*. Madrid: Anaya.
- GENDRE, F. (1969) Etude de l'influence de l'age et du sexe sur les relations entre aptitudes et intérêts de la B.G.A.. *Le Travail Humain*, 32, 141-154.
- GERVILLA CASTILLO, E. (1994) Cultura Postmoderna y educación en la Fe. *Revista de Ciencias de la Educación*, 158, 271-285.
- GERVILLA CASTILLO, E. (1984) Los intereses del niño y su educación. *Revista Educadores*, 128, 397-410.
- GESELL, A. (1972) *La personalidad del niño de 5 a 16 años*. Buenos Aires: Paidós.
- GESELL, A. (1991) *El niño de 9 y 10 años*. Barcelona: Paidós.
- GIL VILLA, F. (1991). El análisis social de la realidad escolar. *Cuadernos de Pedagogía*, 190, 12.
- GIMÉNEZ RODRÍGUEZ, S. (1996) Perfil sociológico de los alumnos de centros católicos no universitarios. *Educadores*, 178, 9-29.
- GIMENO SACRISTÁN J. Y PÉREZ GÓMEZ, A. (1987) *El pensamiento psicopedagógico de los profesores*. Madrid: CIDE.
- GIMENO SACRISTÁN, J. (1988) *El currículum: Una reflexión sobre la práctica*. Madrid: Morata.
- GIMENO SACRISTÁN, J. y PÉREZ GÓMEZ, A. (1989) *La enseñanza: su teoría y su práctica*. Madrid: Akal.
- GOETZ, J.P. y LECOMPTE, M. D. (1988) *Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa*. Madrid: Morata.
- GÓMEZ, M.T., MIR, V. y SERRATS, M.G. (1993) *Propuestas de intervención en el aula*. Madrid: Narcea.
- GÓMEZ, M.T., MIR, V. y SERRATS, M.G. (1995) *Cómo educar en valores*. Madrid: Narcea.
- GÓMEZ DACAL, G. (1989) *El centro escolar*. Madrid: Escuela Española.
- GÓMEZ GONZÁLEZ, F. (1994) Las canciones en las clases de inglés. *La escuela en acción*, mayo, 58-62.
- GÓMEZ, J. y MAURI, T. (1991): La funcionalidad del aprendizaje en el aula y su evaluación. *Cuadernos de Pedagogía*, 188, 28.

- GOODNOW, J. y BURNS, A. (1985) *Home and school. A child's-eye view*. Sydney: Allen & Unwin.
- GRATIOT-ALPHANDERY, H. y ZAZZO, R. (1979) *Tratado de psicología del niño. Desarrollo afectivo y moral*. Madrid: Morata.
- GROS SALVAT, B. (1991) Psicología cognitiva e informática educativa. *Cuadernos de Pedagogía*, 197, 11.
- GRUNDY, S. (1991) *Producto o praxis del Currículum*. Madrid: Morata.
- HABERMAS, J. (1988) *Conocimiento e interés*. Madrid: Taurus.
- HADDEN, R. y JOHNSTONE, A. (1983) Secondary school pupils' attitudes, to science: The year of erosion. *European Journal of Science Education*, 5, 309-318.
- HALL, S. (1926) *La Psicología y la Paidología*. Madrid.
- HAMELINE, D. (1981) *La instrucción una actividad intencionada*. Madrid: Narcea.
- HARMAN, D. (1967) *Modern factor of analysis*. Chicago: University of Chicago Press.
- HAYMAN, J. (1981) *Investigación y Educación*. Barcelona: Paidós.
- HERBART, J.F. (1935a) *Bosquejo para un curso de Pedagogía*. Madrid: Espasa-Calpe.
- HERBART, J.F. (1935b) *Pedagogía General derivada del fin de la educación*. Madrid: La Lectura.
- HERBERT, R. (1991) *Educacion por el arte*. Barcelona: Paidós.
- HERNÁNDEZ RUIZ, S. (1965) *Psicopedagogía del interés*. México: UTHEA.
- HERZOG, W. (1992) La banalidad del bien. Los fundamentos de la educación moral. *Revista de Educación*, 297, 47-72.
- HIDI, S., RENNINGER, K. y KRAPP, A. (1992) The present state of interest research in RENNINGER, HIDI Y KRAPP (Eds): *The Role of interest in learning and development*. Hillsdale: Lawrence Erlbaum.
- HIRSCHBERGER, J. (1964) *Historia de la Filosofía*. Barcelona: Herder.
- HOFFMAN, J. y STIPEK, D.J. (1980) Children's achievement related expectancies as a function of academic performance histories and sex. *Journal of Educational Psychology*, 72, 861-865.
- HOTELLING, H. (1933) Analysis of a complex of statistical variables into principal componentes. *Journal of Educational Psychology*, 24, 417-441 y 498-520.
- HUESO VILLEGAS, M.D. (1988) *El problema de la orientación a la salida de la E.G.B.* Madrid: Universidad.

- INFESTAS, A. y otros (1979) *Expectativas y oportunidades académicas al final de la Educación Básica*. Salamanca. ICE.
- JACKSON, PH. (1994) *La vida en las aulas*. Madrid: Morata
- JURADO, J. y GILABERT, L. (1991) El taller de prensa. *Cuadernos de Pedagogía*, 197.
- JORNET, J., SUAREZ, J. y GONZÁLEZ, J. (1989) Estudio de validación de un cuestionario de valoración de la docencia universitaria por los estudiantes en un conjunto homogéneo de centros de la universidad de Valencia. *Revista de Investigación Educativa*. 7, (13), 57-92.
- KAISER, H.F. (1960) The application of electronic computer to factor analysis. *Educational and Psychological Measurement*, 20, 141-151.
- KERLINGER, (1985) *Enfoque conceptual de la investigación del comportamiento*. México: Interamericana.
- KIENTZ, A. (1976) *Para analizar los Mass Media*. Valencia: Fernando Torre.
- KIRK, G. (1989) *El currículum básico*. Barcelona: Paidós/MEC.
- KRAPP, A., HIDI, S. y RENNINGER, K. (1992) Interest, learning and development. In Renninger, Hidi y Krapp (Eds). *The Role of interest in learning and development*. Hillsdale: Lawrence Erlbaum.
- KRAPP, A., PRENZEL, M. (1992) *Interesse, Lernen, Leistung*. Neuer Ansätze einer Pädagogisch-Psychologische Interessenforschung. Münster: Aschendorff.
- KRIPPENDORFF, K. (1990) *Metodología de análisis de contenido. Teoría y práctica*. Barcelona: Paidós.
- LACARRA, A. (1972) Los intereses expresados en el yo ideal. *Revista. Psicología General y Aplicada*, 27.
- LACASA, P., MARTÍN, B. y HERRANZ, P. (1992) Autorregulación y relaciones entre iguales en tareas de construcción: un análisis de las situaciones de interacción. *Infancia y aprendizaje*, 72, 71-94.
- LANCASTER, J. (1991) *Las artes en la educación Primaria*. Madrid: Morata.
- LANG, W., MARTIN, R., MOORE, D., STRICKLAND, J. (1989) Preference for Mathematics compared to other academic subjects and its relationship to achievement in the early grades. *Journal Reading-Improvement*, 26 (4), 330-335.
- LARCEBEAU, S. (1965) *Les intérêts des garçons de l'enfance à l'adolescence*. París: BINOP.
- LARCEBEAU, S. (1967) *Psychologie différentielle des intérêts l'influence du sexe*. París: BINOP.
- LARCEBEAU, S. (1968) Sept ans de Psychologie des intérêts (1960-1967). *L'année Psychologique*, 2, 577-591, Paris.
- LEITNER, S. (1984) *Así se aprende*. Barcelona: Herder.

- LERSCH, P. (1971) *La Estructura de la Personalidad*. Barcelona: Scientia.
- LINDAHL, R. (1969) Psicología del aprendizaje y de la memoria, en D. KATZ: *Manual de Psicología*, cap. VII. Madrid: Morata.
- LLOID, B. (1986). Diferencias sexuales en el desarrollo, en J. PALACIOS, A. MARCHESI y M. CARRETERO (Coord.): *Psicología Evolutiva. Desarrollo cognitivo y social del niño*. Madrid: Alianza.
- LOGAN, F. (1981) *Fundamentos de aprendizaje y motivación*. México: Coeip.
- LOZANO SEIJAS, C. (1980) *La escolarización*. Barcelona: Montesinos.
- LURCAT, L. (1997) *El fracaso y el desinterés escolar en la escuela primaria*. Barcelona: Gedisa.
- LUCEA, J.M. (1997) Pautas para enseñar lengua extranjera. *Revista Escuela Española*, junio, 2-3.
- LUCINI, F. (1994) Educación ética y transversalidad. *Cuadernos de Pedagogía*. 227, 10-13.
- LURIA, A. (1984) *Atención y memoria*. Barcelona: Martínez Roca.
- MACEDA, P. (1996) Elecciones y Educación. *Escuela Española*, 3273, 2.
- MACHARGO SALVADOR, J. (1991) *El profesor y el autoconcepto de sus alumnos*. Madrid: Escuela Española.
- MAILLO, A. (1973) Educación social y cívica, en *Enciclopedia de Didáctica Aplicada, II*, Labor: Barcelona. 471-533.
- MARÍN IBÁÑEZ, R. (1972) *Principios de la Educación contemporánea*. Madrid: Rialp.
- MARJORIBANKS, K. (1988) Perceptions of family environments, educational and occupational outcomes: social-status differences. *Perceptual and Motor Skills*, 66, 3-9.
- MARTÍN, C.L., WOOD, CH., LITTLE, J.K. (1990) The development of gender stereotype components. *Child development*, 61 (6) 1891-1904.
- MARTÍN MUÑOZ, A. y RODRÍGUEZ CARDEÑA, A. (1988) Aproximación al proceso de emisión y verificación de hipótesis en niños de 10 y 11 años. *Investigación en la Escuela*, 5, 39-46.
- MARTÍNEZ GONZÁLEZ, C. (1982) Aproximación al estudio de la estabilidad de los intereses a partir de los 13 años. *Quadernos de Psicología*, 11, 61-67.
- MARTÍNEZ GONZÁLEZ, R. (1992) Factores familiares que intervienen en el progreso académico de los alumnos. *Aula Abierta*, 60, 23-39.
- MAY, D. (1985). *La psicología y el dilema del hombre*. Barcelona: Gedisa.
- MERANI, A. L. (1976) *Psicología de la edad evolutiva*. Barcelona: Grijalbo.

- MERANI, A. L. (1969) *Psicología y Pedagogía. Las ideas pedagógicas de Henri Wallon*. México: Grijalbo.
- MERODIO, I. (1994) Aristas y curvas de la reforma. *La escuela en Acción*, enero, 26-32.
- MIALARET, G. (1984) *Diccionario de las Ciencias de la Educación*. Barcelona: Oikos-Tau.
- MIGUEL DÍEZ, M. de (1985) Estrategias metodológicas en los estudios longitudinales. *Revista de Investigación Educativa*, 3, (6), 252-270.
- MIGUEL DÍEZ, M. de (1985) *Rendimiento y preescolarización. Estudio longitudinal a lo largo de la E.G.B.* Madrid: CIDE.
- MIGUEL, A. de (1996) El 92 por ciento de los españoles desea mantener la Religión como asignatura. *Periódico ABC*, 10-3-96, 95-96. Sevilla.
- M.E.C. (1989) *Libro Blanco para la reforma del Sistema Educativo Español*. Madrid.
- M.E.C. (1989) *Diseño Curricular de la Educación Primaria*. Madrid: Escuela Española.
- M.E.C. (1991) Decreto 1006/91 de 14 de junio de 1991 por el que se establece las enseñanzas mínimas correspondientes a la Educación Primaria. (*B.O.E.*, 26 junio de 1991).
- MIRAS, M. (1991). Educación y desarrollo. *Infancia y Aprendizaje*, 54, 3-17.
- MILANESI, J. (1974) *Sociología de la Religión. Cuadernos de Pedagogía Catequística*. Madrid: Don Bosco.
- MOLINA GARCÍA, S. (1993) El alumnado, en O. SÁENZ BARRIO (Dir.). *Organización Escolar. Una perspectiva ecológica*. Alcoy: Marfil.
- MONEREO, C. (Coord.): *Estrategias de enseñanza y aprendizaje*. Barcelona: Graó.
- MONFORT TENA, J. (1986) Actividades e intereses del niño en el inicio de la segunda etapa de E.G.B.. *Comunidad Educativa*, 145, 15-21.
- MORALEDA, M. (1989) Privación cultural, dificultades verbales y fracaso escolar. *Revista Psicología General y Aplicada*, 42 (3), 357-366.
- MORALES, P. (1988) *Medición de Actitudes en Psicología y Educación*. San Sebastián: Txartalo.
- MUÑOZ SEDANO, A. (1981) *Didáctica del área de experiencia en el ciclo inicial, de la educación básica*. Madrid: Santillana.
- MUSSEN, P., CONGER, J. y KAGAN, J. (1982) *Desarrollo de la personalidad del niño*. México: Trillas.
- NASH, R. (1978) Expectativas de los alumnos respecto a sus profesores, en M. STUBBS y S. DELAMONT: *Las relaciones profesor-alumno*. Barcelona: Oikos-Tau.

- NAVARRO HINOJOSA, R. (1992) La cultura andaluza, elemento configurador de currículum de la Educación Primaria en Andalucía. *Actas del II Congreso Interuniversitario de Organización Escolar*. Sevilla
- NAVARRO HINOJOSA, R. (1994) Importancia del interés en la Didáctica General y en las Didácticas Específicas, en L. MONTERO y I.M. VEZ: *Las Didácticas específicas en la Formación del Profesorado*. Santiago de Compostela: Tórculo Ediciones, 1, 113-122.
- NAVARRO HINOJOSA, R. (1994) *Intereses Escolares*. Sevilla: S.P.U.
- NAVARRO PAVÍA, V. (1966) *Los intereses del niño*. Madrid. Biblioteca Nueva.
- NEILL, A. (1978) *Summerhill*. Madrid: Fondo de Cultura Económica.
- NEIRA GARCÍA, D. (1989) Una metodología activa en 5ª de E.G.B. Influencia en el rendimiento discente en el ciclo superior. *Bordón*, 41 (1), 21-39.
- NICHOLLS, J. G. (1979). Quality and equality in intellectual development. *American Psychologist*, 34, 1071-1084.
- NISBET, J. y SHUCKSMITH, J. (1987) *Estrategias de aprendizaje*. Madrid: Santillana.
- NUNNALLY, J.C. (1978) *Psychometric Theory*. New York: McGraw-Hill.
- OÑORBE DE TORRE, A. (1990) Solo ante el problema. *Cuadernos de Pedagogía*, 175, 12-15.
- ORTEGA, P., MÍNGUEZ, R. y PÉREZ, M. (1992) Actitudes hacia el estudio: Programa Pedagógico. *Revista Española de Pedagogía*, 193, 495-516.
- O'SHAUGHNESSY, E. (1982) *Su hijo de ocho años*. Barcelona: Paidós.
- OTERO, I., OTERO, P. y SOTELO, J.A. (1990) Análisis de las aptitudes e intereses de los estudiantes de bachillerato respecto del medio ambiente. *Revista Española de Pedagogía*, 185, 99-117.
- OWENS, R.G. (1976) *La Escuela como Organización: Tipos de conducta y práctica organizativa*. Madrid: Santillana.
- PADILLA PÉREZ, J. (1994) *La Psicología de Piaget y su aplicación en la Escuela*. Sevilla: IPAE.
- PALACIO, D. (1995). La motivación como factor decisivo en el aprendizaje y consolidación cognitiva de conceptos teóricos musicales, a nivel de segundo curso LOGSE en enseñanzas artísticas. *Revista de Educación*, 308, 267-285.
- PARDO, A. y otros (1990) *Motivación en el aula*. Madrid. Universidad Autónoma.
- PERALTA LÓPEZ, M.F. y NARBONA GARCÍA, J. (1991) Retrasos del desarrollo verbal y problemas de aprendizaje escolar: estudio longitudinal. *Bordón* 43 (39), 285-298.

PÉREZ GÓMEZ, A. (1983) Paradigmas contemporáneos de investigación didáctica, en J. GIMENO SACRISTÁN y A. PÉREZ GÓMEZ: *La enseñanza: su teoría y su práctica*. Madrid: Akal.

PÉREZ JUSTE, R. y MARTÍNEZ ARAGÓN, A. (1989) *Evaluación de centros y calidad educativa*. Madrid: Cincel.

PÉREZ PEREIRA, M. (1988) La atención a factores intralingüísticos en la adquisición del lenguaje. *Estudios de Psicología*, 33-34, 211-227. Santiago de Compostela.

PÉREZ SERRANO, M. (1984) El papel de los padres ante el fracaso escolar. *Educadores*, 130, 749-766.

PESTALOZZI, J. (1980) *Cómo Gertrudis enseña a sus hijos*. México: Porrúa.

PIAGET, J. (1954) *Les relations entre l'affectivité et l'intelligence dans le développement mental de l'enfant*. París: CDU.

PIAGET, J. (1964) *La formación del símbolo en el niño*. México: F.C.E.

PIAGET, J. (1965) *La construcción de lo real en el niño*. Buenos Aires: Proteo.

PIAGET, J. e INHELDER, B. (1984) *Psicología del niño*. Madrid: Morata.

PIAGET, J. (1986). *La epistemología genética*. Madrid: Debate.

POPLIN, M. (1988) Holistic/constructivist principles of the teaching/learning process: Implication for the field of learning disabilities. *Journal of Learning Disabilities*, 21, (7), 401-416.

POZO, J.I. (1989) *Teorías cognitivas del aprendizaje*. Madrid: Morata.

PLANCHAR, E. (1968) *La Pedagogía contemporánea*. Madrid: Rialp.

PLAZA DEL RÍO, F. (1996) *La disciplina escolar o el arte de la convivencia*. Granada: Aljibe.

PLATÓN (1966) *La República*. Madrid: Aguilar.

PRADA, D. (1971) *El área social en la E.G.B. Estudios y experiencias educativas*. Pamplona: 2M.E.C.

PRADA GARCÍA C. (1982) Estudio Exploratorio sobre la evolución de los intereses profesionales desde segundo de BUP a COU. *Revista Española de Pedagogía*, 156, 111-130.

PRENZEL, M., KRAPP, A. y SCHIEFELE, H. (1986) Grundzüge einer pädagogischen Interessentheorie. *Zeitschrift-für-pädagogik*, 32, (2), 163-173.

PRENZEL, M. (1984) Ein theoretisches Modell der Wirkungsweise von Interesse. *Pädagogisch-Psychologische Arbeiten des Instituts für Empirische Pädagogik der Universität München*. München.

- PUIG ROVIRA, J. M. (1995) *La Educación moral en la enseñanza obligatoria*. Barcelona: ICE-Horsori.
- PUJOL, J. y otros (1984) *Pedagogía y Didáctica de la Religión*. Madrid: Dossa.
- QUINTILIANO M. F. (1799) *Instituciones Oratorias*. Tomo I. Madrid: Rollin.
- RAPPOPORT, L. (1986) *La personalidad desde los 6 a los 12 años. El niño escolar*. Barcelona: Paidós.
- RENNINGER, K.A. (1992) Individual interés and development: Implications for theory and practice, in K.A. RENNINGER, S. HIDI Y A. KRAPP: *The rol of interest in learning and development*. Hillsdale: Erlbaum.
- RENNINGER, K.A., HIDI, S. y KRAPP, A. (1992) *The rol of interest in learning and development*. Hillsdale: Erlbaum.
- REPETO, E. (1984) Inteligencia, personalidad y rendimiento académico: Un análisis de correlación canónica. *Revista Española de Pedagogía*, 166, 501-523.
- REY GÓMEZ, J.M. y otros (1989) *La motivación en la escuela*. Málaga: Agora.
- RIDAO GARCÍA, I. (1993) Acción educativa de la familia y la escuela: un difícil punto de encuentro. *Bordón*, 45 (2) 133-142.
- RIVAS NAVARRO, M. (1989) Diferencias intra-anales de edad y rendimiento escolar en el decurso de la escolaridad. *Bordón*, 41 (1), 5-17.
- RIVIERE, A. (1985) *La Psicología de Vygotski*. Madrid: Visor.
- RODRIGO, M.J., RODRÍGUEZ, A. y MARRERO, J. (1993) *Las teorías implícitas. Una aproximación al conocimiento cotidiano*. Madrid: Visor.
- RODRÍGUEZ CRUZ, M. y CASTOR SÁNCHEZ, J.J. (1992). La atribución causal del rendimiento de los alumnos por parte de sus profesores. *Bordón*, 44 (4), 445-457.
- RODRÍGUEZ DIÉGUEZ, J.L., RODA SALINAS y MARTÍNEZ DE LA FUENTE, E. (1986). Fracaso escolar: variables institucionales y variables individuales. *Enseñanza. Anuario interuniversitario de Didáctica*, 4-5, 197-219.
- RODRÍGUEZ ESPINAR, S. (1982) *Factores del rendimiento escolar*. Barcelona: Oikos-Tau.
- RODRÍGUEZ, F.J., ALBUERNE, F., PAINO, S., CUEVAS, L. (1993) Incidencia predictiva de las variables intelectuales en el rendimiento académico durante el período inicial de la escolarización. *Aula abierta*, 61, 65-77.
- ROSALES, C. (1990) *Evaluar es reflexionar sobre la enseñanza*. Madrid: Narcea.
- ROSENTHAL, R. A. y JACOBSON, L. (1971) *Pygmalión à l'école*. Casterman: Tournai.

- ROTGER AMENGUAL, B. (1983) *El proceso programador en la escuela*. Madrid: Escuela Española.
- ROUSSEAU, J. J. (1971) *Emilio*. Barcelona: Bruguera.
- RUBLE, D. N. (1984) Teorías sobre la motivación de logro: perspectiva evolutiva. *Infancia y Aprendizaje*, 26, 14-28.
- RUIZ RODRIGO, C. (1991) *Escuela y Religión*. Valencia: Nau Llibres.
- RUST, L.W. (1988) Intereses, en S. BALL: *La motivación educativa*. Madrid: Narcea.
- RUSELL, B. (1988) *La Educación y el orden social*. Barcelona: Edhasa.
- SACRISTÁN GÓMEZ, D. (1982) Hacia una pedagogía del esfuerzo. *Revista Española de Pedagogía*, 156, 85-95.
- SALUSTIANO DEL CAMPO, U. y otros (1985) *Análisis sociológico de la familia española*. Barcelona: Ariel.
- SAN FABIÁN MAROTO, J.L. (1989) Un modelo de evaluación fenomenológica de la escuela. *Revista de Investigación Educativa*, 7 (3), 131-145.
- SAN FABIÁN MAROTO, J.L. (1993) *Percepción de la escolaridad por el alumnado al final de la E.G.B.* Madrid: CIDE.
- SÁNCHEZ CARRIÓN. J.J. (1985) Técnicas de análisis de los textos mediante codificación manual. *Revista Internacional de Sociología*, 43.
- SÁNCHEZ GARCÍA, E. (1983) *Los hermanos: convivencia, rivalidad, solidaridad*. Madrid: Narcea.
- SÁNCHEZ GARCÍA, E. (1984) *Familias rotas y educación de los hijos*. Madrid: Narcea.
- SÁNCHEZ GARCÍA, E. (1985) *Desajustes familiares y dificultades de aprendizaje*. Madrid: Narcea.
- SÁNCHEZ GARCÍA, E. (1990) *Ambiente familiar, conducta y rendimiento escolar*. Salamanca: Diputación de Salamanca.
- SÁNCHEZ SALOR, S. (1986) Aptitudes y Rendimiento Escolar. Un estudio comparativo estadístico psicopedagógico. *Bordón*, 262, 293- 305.
- SAVATER, F. (1997) *El valor de educar*. Barcelona: Ariel.
- SCHIEFELE, H., HAUSSER, K. y SCHNEIDER, G. (1979) Interesse als Ziel und Weg der Erziehung. Überlegungen zu einem vernachlässigten pädagogischen Konzept. *Zeitschrift für Pädagogik*, 25, 1-20.
- SCHIEFELE, H. (1980) *Motivación del aprendizaje y aprendizaje de motivos*. Madrid: Oriens.

- SCHIEFELE, H., KRAPP, A. (1990) *Aus interesse lernen. Mit interesen leben*. 2 essays. München: Ars Una.
- SCHIEFELE, U. (1992) Topic interest and levels of text comprehension, en Renninger, Hidi y Krapp (Eds.): *The Role of interest in learning and development* p. 151-182. Hillsdale: Lawrence Erlbaum.
- SCHIEFELE, U., KRAPP, A. y SCHREYER, I. (1993) Metaanalyse des zusammenhangs von interesse und schulischer leistung. *Zeitschrift Entwicklungspsychologie. Pädagogische psychologie*, Band XXV, Tleft. 2, 120-148.
- SCHIEFELE, U. (1996) Topic interest, text representation, and quality of experience. *Contemporary Educational Psychology*, 21, 3-18.
- SCHMID, J.R. (1976) *El maestro compañero y la Pedagogía Libertaria*. Barcelona: Fontanella.
- SCHUKINA, G. I. (1968) *Los intereses cognoscitivos en los escolares*. México: Grijalbo.
- SELLTIZ, C. (1976) *Métodos de investigación en las relaciones sociales*. Madrid: Rialp.
- SERRANO, T. (1988) Actitudes de los alumnos y aprendizaje de las ciencias. Un estudio longitudinal. *Investigación en la Escuela*, 5, 29-38.
- SHULMAN, L. (1989) Paradigmas y programas de investigación en el estudio de la enseñanza: Una perspectiva contemporánea, en M. C. WITROCK: *La investigación de la enseñanza, I. Enfoques, teorías y métodos*. Barcelona: Paidós
- SHUM, G., CONDE, A. DÍAZ, C., MARTÍNEZ, F. y MOLINA, L. (1990) Lenguaje y rendimiento escolar. Un estudio predictivo. *Comunicación, Lenguaje y Educación*, 5, 69-79.
- SIMM, J.A. y SIMMS, T.H. (1972) *Socialización y rendimiento en educación*. Madrid: Morata.
- SKEMP, R. (1980) *Psicología del aprendizaje de las Matemáticas*. Madrid: Morata.
- SOLÉ, I. (1993) Disponibilidad para el aprendizaje y sentido del aprendizaje, en C. COLL y otros: *El constructivismo en el aula*. Barcelona: Graó.
- SOLER FIERREZ, E. (1989). Fracaso escolar: concepto, alcance y etiología. *Revista de Ciencias de la Educación*, 138, 7-32.
- SPOCK, B. (1954) *Tu hijo*. Barcelona: Daimon.
- SPRADLEY, J. (1979) *Participant operation*. New York, Holt, Rinehart and Winston.
- STANDING, M. (1977) *La revolución Montessori en la Educación*. Bogotá: Siglo XXI.
- STENHOUSE, L. (1984) *Investigación y desarrollo del curriculum*. Madrid: Morata.
- STEVENSON, L. (1986) *Siete teorías de la naturaleza humana*. Madrid: Cátedra.

- STIPEK, D.J. (1981). Children's perceptions of their own and their classmates' ability. *Journal of Educational Psychology*, 73, 404-410.
- STIPEK, D.J. y HOFFMAN, J. (1980) Children's achievement related expectancies as a function of academic performance histories and sex. *Journal of Educational Psychology*, 72, 861-865.
- SUBIRATS MARTORI, M. (1991) La educación como perpetuadora de un sistema de desigualdad: la transmisión de estereotipos en el sistema escolar. *Infancia y Sociedad*, 10, 43-52.
- SUPER, D.E. (1967) *Psicología de los intereses y las vocaciones*. Buenos Aires: Kapelusz.
- TAYLOR, S. J. y BOGDAN, R. (1986) *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Buenos Aires: Paidós.
- TEMBRINK, T. (1983) *Evaluación. Guía práctica para profesores*. Madrid: Narcea.
- TERMAN, L. M. y otros (1965) *La inteligencia, el interés, y la actitud*. Buenos Aires: Paidós.
- TITONE, R. (1974) *Metodología Didáctica*. Madrid: Rialp.
- TITONE, R. (1986) *Psicodidáctica*. Madrid: Narcea.
- TOBÍAS, S. (1994) Interest, prior knowledge, and learning. *Review of Educational Research*, 64, (1), 37-54.
- TODT, E. (1991) *La motivación*. Barcelona: Herder.
- TONUCCI, F. (1990) *¿Enseñar o aprender?. La escuela como investigación quince años después*. Barcelona: Graó.
- TORRE DE LA, S. (1993) *Didáctica y Currículo*. Madrid: Dykinson.
- TORRES SANTOMÉ, J. (1991) *El currículum oculto*. Madrid: Morata.
- TORRES SANTOMÉ, J. (1994) La práctica reflexiva y la comprensión de lo que acontece en las aulas (prólogo a la edición española), en PH. JACKSON *La vida en las aulas*. Madrid: Morata.
- TYLER, L. (1951) The relationship of interests to abilities and reputation among first grade children. *Educational an Psychological Measurement*, 11, p. 255-264.
- VALDI J. (1979) *Cómo interesar al niño por la escuela*. Barcelona: Planeta.
- VALLE, A., GONZÁLEZ, R., BARCA, A. y NUÑEZ, J. (1996) Variables cognitivo-motivacionales y aprendizaje escolar: Algunas reflexiones desde una visión constructivista del proceso de aprendizaje. *Bordón*, 48 (3), 339-346.
- VERMEYLEM (1928) *Psicología del niño y del adolescente*. Madrid: Espasa Calpe.
- VICENTE HERNÁNDEZ, U. y RUIZ BARÓN, F. (1988) Algunas reflexiones en torno a las calificaciones de los alumnos de Enseñanza General Básica. *Almotacín*, 11, 33-52.

- VIDAL XIFRE, C. (1989) Comparación de las variables de atribución del logro de los niños con fracaso escolar y con éxito escolar. *Bordón*, 41 (1), 105-125.
- VIDALES DELGADO, I. (1974) *Inventario de intereses*. México: Trillas.
- VILA, I. (1987) *La mediación semiótica de la mente*. Vic: Eumo.
- VILLA, A. (1985) *Un modelo de profesor ideal*. Madrid: M.E.C.
- VIVES, J. L. (1948) *Obras Completas*. Madrid: Aguilar.
- VYGOTSKI, L. S. (1977) *Pensamiento y Lenguaje*. Buenos Aires: La Pléyade.
- VYGOTSKI, L. S. (1979) *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Barcelona: Crítica.
- VYGOTSKI, L. S. (1984) Aprendizaje y desarrollo intelectual en la edad escolar. *Infancia y Aprendizaje*, 27, 105-116.
- WANG, M. C. y STILES, B. (1976) An investigation of children's concept of self-responsibility for their school learning. *American Educational Research Journal*, 13, 159-179.
- WASNA, M. (1974) *La motivación, la inteligencia y el éxito en el aprendizaje*. Buenos Aires: Kapelusz.
- WATSON, M., SOLOMON, D. y otros (1990) The child development project: combining traditional and developmental approaches to values education. En L.P. NUCCI (Ed). *Moral Development and character educations*. Berkeley: Mc Cutchan Publ.
- WERTSCH, J. V. (1988) *Vygotski y la formación social de la mente*. Barcelona: Paidós.
- WILD, K. y KRAPP, A. (1995) Elternhaus und intrinsische lernmotivation. *Zeitschrift für pädagogik*. 41 (4), 579-595.
- WITTROCK, M. (1990) *La investigación de la enseñanza. Tomo III, Profesores y alumnos*. Barcelona: Paidós.
- WITTY, P. (1961) A study of pupils interests. Grades 9, 10, 11, 12. *Education* 1961, 39, 45, 82, 100, 110, 169, 174 for september. Evanston (Illinois).
- WODMAN, B. (1984) *Diccionario de las Ciencias de la Conducta*. México: Trillas.
- WOLF, R.M. (1982) Validity of tests. *Encyclopedia of Educational Research*. Free press, New York.
- YAGER, R. y YAGER, S. (1985) Changes in perceptions of science for third, seventh, and eleventh grade students. *Journal of Research in Science Teaching*, 22 (4), 347-358.
- ZAZZO, R. (1975) Actitudes y conciencia. *Psicología infantil y método genético*. Alcoy: Marfil.

A N E X O I
CUESTIONARIO DE INTERESES CURRICULARES
EN LA EDUCACIÓN PRIMARIA (CICEP)

INTERESES REFERIDOS AL COLEGIO, AL PROFESOR Y
A LAS MATERIAS ESCOLARES

¿Cómo es para ti?

1.- Ir al colegio

..... MI I PI NI

☐ ☐ ☐ ☐

2.- Ir al colegio sólo por las mañanas

..... MI I PI NI

☐ ☐ ☐ ☐

3.- Ir al colegio por las mañanas y por las tardes

..... MI I PI NI

☐ ☐ ☐ ☐

4.- Asistir a las actividades del colegio

..... MI I PI NI

☐ ☐ ☐ ☐

5.- Tener amigos en el colegio

..... MI I PI NI

☐ ☐ ☐ ☐

6.- Ayudar a los compañeros en las tareas escolares

..... MI I PI NI

☐ ☐ ☐ ☐

7.- Jugar con todos los niños de tu clase

..... MI I PI NI

☐ ☐ ☐ ☐

8.- Tener compañeros de otras razas (gitanos, chinos)

..... MI I PI NI

☐ ☐ ☐ ☐

9.- Tener laboratorio en el colegio

..... MI I PI NI

☐ ☐ ☐ ☐

- 10.- Tener clase de ordenadores MI I PI NI
..... ☐ ☐ ☐ ☐
- 11.- Tener clase de talleres MI I PI NI
..... ☐ ☐ ☐ ☐
- 12.- Tener campo de deportes MI I PI NI
..... ☐ ☐ ☐ ☐
- 13.- Aprender tareas domésticas (cocinar, coser) MI I PI NI
..... ☐ ☐ ☐ ☐
- 14.- Aprender a reparar aparatos (radios, TV.) MI I PI NI
..... ☐ ☐ ☐ ☐
- 15.- Saber lo que dicen los libros MI I PI NI
..... ☐ ☐ ☐ ☐
- 16.- Lo que aprendes en el colegio MI I PI NI
..... ☐ ☐ ☐ ☐
- 17.- Que te enseñen a estudiar MI I PI NI
..... ☐ ☐ ☐ ☐
- 18.- Que te expliquen las lecciones MI I PI NI
..... ☐ ☐ ☐ ☐
- 19.- Que te enseñen a portarte bien con los demás MI I PI NI
..... ☐ ☐ ☐ ☐

20.- Que te enseñen a decir la verdad
..... MI I PI NI
☐ ☐ ☐ ☐

21.- Que te enseñen a cumplir tus obligaciones
..... MI I PI NI
☐ ☐ ☐ ☐

22.- Tu Profesor o Profesora
..... MI I PI NI
☐ ☐ ☐ ☐

23.- Que el profesor/a te atienda siempre
..... MI I PI NI
☐ ☐ ☐ ☐

24.- Que te atienda sólo cuando hagas preguntas del colegio
..... MI I PI NI
☐ ☐ ☐ ☐

25.- Que el profesor/a corrija tus errores
..... MI I PI NI
☐ ☐ ☐ ☐

26.- Que el profesor/a te ordene lo que tienes que hacer
..... MI I PI NI
☐ ☐ ☐ ☐

27.- Que el profesor/a os deje hacer lo que queráis
..... MI I PI NI
☐ ☐ ☐ ☐

28.- Que el profesor/a explique todas las lecciones
..... MI I PI NI
☐ ☐ ☐ ☐

29.- Que el profesor/a explique sólo algunas lecciones
..... MI I PI NI
☐ ☐ ☐ ☐

- 30.- Que el profesor/a resuma cada día lo que explica
..... MI I PI NI
☐ ☐ ☐ ☐
- 31.- Que el profesor/a te anime a aprender
..... MI I PI NI
☐ ☐ ☐ ☐
- 32.- Que el profesor/a premie tu esfuerzo
..... MI I PI NI
☐ ☐ ☐ ☐
- 33.- Que el profesor/a te castigue si no estudias
..... MI I PI NI
☐ ☐ ☐ ☐
- 34.- Que el profesor/as lleve preparado lo que haceis en
clase MI I PI NI
☐ ☐ ☐ ☐
- 35.- Que el profesor/a diga cada día lo que vais a
aprender MI I PI NI
☐ ☐ ☐ ☐
- 36.- Que el profesor/a corrija todos los días los
ejercicios MI I PI NI
☐ ☐ ☐ ☐
- 37.- Que el profesor/a te aclare todas tus dudas
..... MI I PI NI
☐ ☐ ☐ ☐
- 38.- Que te aclare sólo las dudas de las lecciones
..... MI I PI NI
☐ ☐ ☐ ☐
- 39.- Que el profesor/a te saque a decir las lecciones
..... MI I PI NI
☐ ☐ ☐ ☐

40.- Que el profesor/a explique pero no pregunte
..... MI I PI NI

☐ ☐ ☐ ☐

41.- Que el profesor/a repita las explicaciones
..... MI I PI NI

☐ ☐ ☐ ☐

42.- Que el profesor/a os haga exámenes de cada lección
..... MI I PI NI

☐ ☐ ☐ ☐

43.- Que os haga exámenes de más de una lección
..... MI I PI NI

☐ ☐ ☐ ☐

44.- Que el examen sea corregido por el profesor/a
..... MI I PI NI

☐ ☐ ☐ ☐

45.- Que el examen lo corrija cada uno mirando la
pizarra MI I PI NI

☐ ☐ ☐ ☐

46.- Que el examen sea corregido por los compañeros
..... MI I PI NI

☐ ☐ ☐ ☐

47.- Que el profesor/a os pregunte cada día y ponga nota
..... MI I PI NI

☐ ☐ ☐ ☐

48.- Saber Inglés
..... MI I PI NI

☐ ☐ ☐ ☐

49.- Saber Alemán
..... MI I PI NI

☐ ☐ ☐ ☐

- 50.- Saber Francés
 MI I PI NI
☐ ☐ ☐ ☐
- 51.- Saber otros Idiomas
 MI I PI NI
☐ ☐ ☐ ☐
- 52.- Saber hacer el resumen de un libro
 MI I PI NI
☐ ☐ ☐ ☐
- 53.- Saber expresar, lo explicado por el profesor
 MI I PI NI
☐ ☐ ☐ ☐
- 54.- Saber buscar palabras en el diccionario
 MI I PI NI
☐ ☐ ☐ ☐
- 55.- Saber leer libros
 MI I PI NI
☐ ☐ ☐ ☐
- 56.- Hacer los ejercicios de cada lección de Lenguaje
 MI I PI NI
☐ ☐ ☐ ☐
- 57.- Estudiar gramática (verbos, nombres, adjetivos..)
 MI I PI NI
☐ ☐ ☐ ☐
- 58.- Oír las explicaciones de lenguaje
 MI I PI NI
☐ ☐ ☐ ☐
- 59.- Saber hacer problemas
 MI I PI NI
☐ ☐ ☐ ☐

- 60.- Saber hacer ejercicios de conjuntos
 MI I PI NI
☐ ☐ ☐ ☐
- 61.- Saber utilizar unidades de medida (m. l. kg)
 MI I PI NI
☐ ☐ ☐ ☐
- 62.- Saber hacer ejercicios de rectas y ángulos
 MI I PI NI
☐ ☐ ☐ ☐
- 63.- Hacer actividades de Matemáticas
 MI I PI NI
☐ ☐ ☐ ☐
- 64.- Estudiar Matemáticas
 MI I PI NI
☐ ☐ ☐ ☐
- 65.- Oír las explicaciones de Matemáticas
 MI I PI NI
☐ ☐ ☐ ☐
- 66.- Saber cuales son las partes del cuerpo
 MI I PI NI
☐ ☐ ☐ ☐
- 67.- Saber como son los huesos y músculos de tu cuerpo
 MI I PI NI
☐ ☐ ☐ ☐
- 68.- Saber como son los animales y las plantas
 MI I PI NI
☐ ☐ ☐ ☐
- 69.- Hacer actividades de Naturales
 MI I PI NI
☐ ☐ ☐ ☐

- 70.- Estudiar Naturales MI I PI NI
..... ☐ ☐ ☐ ☐
- 71.- Oír las explicaciones de Naturales MI I PI NI
..... ☐ ☐ ☐ ☐
- 72.- Saber situar en un mapa, tu localidad y tu comarca MI I PI NI
..... ☐ ☐ ☐ ☐
- 73.- Saber situar en el mapa las comunidades de España MI I PI NI
..... ☐ ☐ ☐ ☐
- 74.- Saber identificar en el mapa, los ríos y montañas MI I PI NI
..... ☐ ☐ ☐ ☐
- 75.- Saber cuales son los países europeos MI I PI NI
..... ☐ ☐ ☐ ☐
- 76.- Hacer actividades de Sociales MI I PI NI
..... ☐ ☐ ☐ ☐
- 77.- Estudiar Sociales MI I PI NI
..... ☐ ☐ ☐ ☐
- 78.- Oír las explicaciones de Sociales MI I PI NI
..... ☐ ☐ ☐ ☐
- 79.- Conocer la vida de Jesucristo MI I PI NI
..... ☐ ☐ ☐ ☐

80.- Practicar la Religión (rezar, ir a misa)
..... MI I PI NI
☐ ☐ ☐ ☐

81.- Hacer actividades de Religión
..... MI I PI NI
☐ ☐ ☐ ☐

82.- Saber cantar
..... MI I PI NI
☐ ☐ ☐ ☐

83.- Saber música
..... MI I PI NI
☐ ☐ ☐ ☐

84.- Saber tocar un instrumento
..... MI I PI NI
☐ ☐ ☐ ☐

85.- Saber pintar
..... MI I PI NI
☐ ☐ ☐ ☐

86.- Saber dibujar
..... MI I PI NI
☐ ☐ ☐ ☐

87.- Saber hacer gimnasia
..... MI I PI NI
☐ ☐ ☐ ☐

88.- Saber hacer teatro
..... MI I PI NI
☐ ☐ ☐ ☐

89.- Hacer las actividades que vienen en los libros
..... MI I PI NI
☐ ☐ ☐ ☐

90.- Hacer las actividades inventadas por tu profesor/a
..... MI I PI NI

☐ ☐ ☐ ☐

91.- Hacer las actividades en el colegio
..... MI I PI NI

☐ ☐ ☐ ☐

92.- Hacer las actividades en casa
..... MI I PI NI

☐ ☐ ☐ ☐

Me gustaría que contestaras, con la misma
sinceridad con que lo has hecho hasta ahora, a
estas seis preguntas:

93.- ¿Qué asignatura te interesa más?
.....

¿Por qué?
.....

94.- ¿Qué te interesaría aprender en el colegio?
.....

95.- ¿Qué es lo que más te interesa de tu profesor?
.....

96.- ¿Qué opinión crees que tiene tu profesor de ti?
.....

97.- ¿Por qué crees que los alumnos suspenden?
.....

98.- ¿Qué te gustaría ser de mayor?
.....

A N E X O II

MUESTRA POLIESTRATIFICADA DE LOS ALUMNOS DISTRIBUIDA POR DISTRITOS Y CENTROS PÚBLICOS Y CONCERTADOS

Colegios públicos y concertados del distrito postal 41002			
Públicos	Alumnos	Concertados	Alumnos
G. Adolfo Bécquer	8	M ^a Auxiliadora	69
Macarena	28	Nuevo Liceo	66
		Ntra. Sra. Merced	39
		Ntra. Sra. Asunción	38
		Ntra. Sra. Reyes	27
Total	36	Total	239

Colegios públicos y concertados del distrito postal 41003			
Públicos	Alumnos	Concertados	Alumnos
Aníbal González	39	Angela Guerrero	33
Carmen Benítez	24	Beaterio Stma. Tdad.	76
Padre Manjón	29	Calderón de la B.	40
Sor Angela de la Cruz	51	Espíritu Santo	39
		Itálica	40
		La Salle-La Purísima	42
		Luisa de Marillac	62
		Sgdo. Corazón	85
		San Fco. de Paula	89
		Sgda. Familia	42
		Santa Isabel	40
		Sto. Tomás de Aquino	40
Total	143	Total	628

Colegios públicos y concertados del distrito postal 41004			
Públicos	Alumnos	Concertados	Alumnos
Joaquín Turina	64	Escuela Francesa	71
San Isidoro	9	San Isidoro	31
		San José Mercedarias	36
Total	73	Total	138

Nota: La muestra seleccionada corresponde a los Colegios en negrita.

Colegios públicos y concertados del distrito postal 41005			
Públicos	Alumnos	Concertados	Alumnos
Ortíz de Zúñiga	68	Buen Pastor	68
Aneja	56	Estudios Avenida	6
		Juan Nepomuceno R.	51
		Ntra. Sra. Buen Fin	42
		Parroquial San Fernando	28
		Portaceli	147
		Sgda. Familia de Urgel	70
		San Francisco Solano	42
		San Miguel	57
		Sta. Joaquina de V.	109
		Sgdo. Corazón de Jesús	70
		San Diego	17
		Sto. Domingo	32
		Salesianas M ^a Auxiliadora	64
Total	124	Total	803

Colegios públicos y concertados del distrito postal 41006			
Públicos	Alumnos	Concertados	Alumnos
Adriano del Valle	60	Altair	76
Emilio Prados	51	Ntra. Sra. Carmen	39
Jorge J. y A. Ulloa	76	Pontífice Pablo VI	100
Juan de la Cueva	63	Ruemy	48
Juan XXIII	54	Ruiz Elías	28
La Candelaria	39	San Antonio	10
Ntra. Sra. Águila	52		
Pablo VI	61		
Paulo Orosio	37		
San Fernando	29		
Sta. Teresa de Jesús	28		
Sta. Justa y Rufina	51		
San José de Palmete	68		
Valeriano Bécquer	41		
Victoria Díez	53		
Total	763	Total	301

Colegios públicos y concertados del distrito postal 41007			
Públicos	Alumnos	Concertados	Alumnos
Angel Ganivet	31	Alberto Durero	30
Arrayanes	51	Aljalema	25
Averroes	69	Antonio Machado	65
Baltasar de Alcázar	21	Arboleda	67
Borbolla	62	Lope de Vega	76
El Pilar	25	Los Rosales	33
Aeropuerto II	29	Ntra. Sra. Andévalo	24
Híspalis	54	San Agustín	76
Joaquín Benjumea B.	65	Santo Angel	121
Lope de Rueda	110		
Miguel Hernández	38		
Pablo de Olavide	21		
Rafael Alberti	21		
Romero Quintana	40		
San Ignacio de Loyola	26		
San Juan de Ribera	41		
San Pablo	39		
Total	743	Total	517

Colegios públicos y concertados del distrito postal 41008			
Públicos	Alumnos	Concertados	Alumnos
Adriano	79	Divina Pastora	25
Al-Andalus	65	M ^a Auxiliadora	35
Antonio Alvarez	50	Sgda. Familia	39
Calvo Sotelo	55	Salesianos	83
Felix Rdguez. Fuente	96	San Juan Bosco	120
Hermanos Machado	55	Ntra. Sra. de Loreto	68
Josefa Amor y Rico	42	Virgen Milagrosa	74
Juan de Mairena	32		
María Zambrano	166		
Mariana Pineda	67		
Manuel Siurot	79		
PinoFlores	37		
Pio XII	51		
Teodosio	75		
Trajano	63		
Valdés Leal	70		
Ignacio Schez. Mejias	84		
Total	1166	Total	444

Colegios públicos y concertados del distrito postal 41009			
Públicos	Alumnos	Concertados	Alumnos
Antonio Gala	45		
Arias Montano	54		
Blas Infante	46		
Huerta del Carmen	29		
Pedro Garfias	57		
San José Obrero	55		
Virgen de los Reyes	46		
Total	332	Total	0

Colegios públicos y concertados del distrito postal 41010			
Públicos	Alumnos	Concertados	Alumnos
Inspectora Elena Canel	29	Cristo Rey	39
José María del Campo	22	Hermanos Maristas	108
José María Izquierdo	21	Ntra. Sra. Rosario	64
Juan Ramón Jiménez	56	Proteccionado Infancia	38
Rico Cejudo	15	Salesianos San Pedro	72
San Jacinto	45	Virgen de la O	22
S. José de Calasanz	27		
Total	215	Total	343

Colegios públicos y concertados del distrito postal 41011			
Públicos	Alumnos	Concertados	Alumnos
Vara del Rey	104	Hispalis	30
		S. José (P. Blancos)	112
		Santa Ana	103
Total	104	Total	245

Colegios públicos y concertados del distrito postal 41012			
Públicos	Alumnos	Concertados	Alumnos
La Raza	23	Corpus Christi	18
J. Sebastian Elcano	7	Ntra. Sra. M^a Mercedes	80
		San Ant ^o M ^a Claret	165
Total	30	Total	263

Colegios públicos y concertados del distrito postal 41013			
Públicos	Alumnos	Concertados	Alumnos
Andalucía	48	Alfonso X el Sabio	59
Almotamid	27	Bienav. Virgen M^a	117
Cristobal Colón	41	Calasancias	74
España	20	Compañía de María	82
Fernán Caballero	27	Ntra. Sra. Mercedes	39
Fray Bartolomé	58	M^a Madre de la Iglesia	40
Joaquín R. Murube	47	S. Miguel Adoratrices	39
J. Coloma Gallego	55		
La Paz Chica	37		
Manuel Altolaguirre	61		
Manuel Canela	59		
Miguel Giménez Fdez.	62		
Ntra. Sra. de la paz	21		
Padre León y Arias S.	23		
Vicente Alexandre	62		
Zurbarán	56		
Total	604	Total	450

Colegios públicos y concertados del distrito postal 41014			
Públicos	Alumnos	Concertados	Alumnos
Diego de Riaño	20	Santa María	39
José Sebastian y Band.	57		
Lora Tamayo	61		
Total	138	Total	39

Colegios públicos y concertados del distrito postal 41015			
Públicos	Alumnos	Concertados	Alumnos
Federico G ^a Lorca	47		
Luis Cernuda	47		
Pablo Ruiz Picasso	34		
Rector Mota Salado	40		
Total	168	Total	

Colegios públicos y concertados del distrito postal 41016			
Públicos	Alumnos	Concertados	Alumnos
Carlos V	53		
P. de Asturias	27		
Tierno Galván	23		
Vélez de Guevara	72		
Total	175	Total	0

Colegios públicos y concertados del distrito postal 41017			
Públicos	Alumnos	Concertados	Alumnos
Menendez Pidal	63	Santa M^a Reyes	97
Total	63	Total	97

Fuente: Inspección Técnica de Educación de Sevilla. Elaboración Propia.